

# **“Atitudes dos Docentes Face à Educação Inclusiva Enquanto Princípio Filosófico”**

---

Maria de Lurdes Carvalho Martins Belo

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Necessidades Educativas  
Especiais - Área de Especialização em Cognição e Motricidade

---



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS  
Abril de 2011

# INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Unidade Orgânica de Educação

Mestrado Necessidades Educativas Especiais – Área de Especialização em  
Cognição e Motricidade

“Atitudes dos Docentes face à Educação Inclusiva  
Enquanto Princípio Filosófico”

**Autora:** Maria de Lurdes Carvalho Martins Belo

**Orientação:** Prof. Doutor Nuno Maria Amado

2011

À memória da minha mãe, o meu passado e certeza no eterno.

À Inês e ao João, meus filhos, meu presente e futuro, o fio que me liga à vida.

## Agradecimentos

Ao Doutor Nuno Amado por ter partilhado comigo o seu saber, a sua experiência em investigação e o seu tempo.

Ao Doutor Marco Ferreira pela sua cordialidade.

A todos os colegas cooperantes no instrumento de pesquisa, sem os quais não haveria amostra.

À Anabela, Ângela, Cristina, Dalila, Hélder, meus colaboradores em Torres Vedras e amigos de sempre.

À Doutora Leticia Leitão pela Escala Atitudes Face à Inclusão (EAFI).

À Maria Alcina Mártires Lopes pelo seu apoio na leitura do texto.

À Cristina Franco, responsável pela Educação Especial na Equipa de Apoio às Escolas do Oeste e minha amiga, pelos dados referentes à Educação Especial em Torres Vedras.

À direcção de Escolas do Bairro Padre Cruz por me facilitar o trabalho *in loco*.

À Ana Ferreira que me ensinou o caminho do ISEC.

A todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais, com quem foi gratificante trabalhar e a quem dedico particularmente algum contributo que possa adivir da minha pesquisa.

Por fim, mas não por último, ao meu pai, marido e filhos por tudo o que representam na minha vida.

Aos que contribuíram de algum modo para a execução deste trabalho, colegas, amigos, professores, funcionários, amigos e familiares.

A todos bem-haja.

## Resumo

A educação inclusiva é a educação de todos os alunos independentemente das suas características ou competências, em Portugal é um facto regulamentado por legislação própria. Convém conhecer como os docentes aceitam e executam a educação inclusiva como princípio filosófico imposto pela tutela e a vontade para adequar as suas metodologias aos procedimentos pedagógicos da educação inclusiva. Tinha-se como objectivo principal conhecer as atitudes dos professores face ao modelo de educação inclusiva enquanto princípio filosófico e a disponibilidade para implementar práticas educativas inclusivas. A metodologia quantitativa firmou-se na análise estatística da relação entre as variáveis sócio demográficas e profissionais dos docentes e as suas respostas à Escala de Atitudes face à Inclusão (EAFI). As variáveis definidas: nível de ensino, nível etário, número de alunos por turma, número de alunos com NEE por turma, formação específica em NEE/EE, local de docência. Recolheu-se uma amostra de 218 docentes de Jardim de Infância, 1º, 2º e 3º CEB. A amostra é formada por docentes que leccionam no Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz e na cidade de Torres Vedras. O instrumento de pesquisa EAFI é uma escala de Likert de quatro níveis, com 50 itens agrupados em três factores: (1) atitudes pro-inclusivas, (2) condicionantes obstáculos da prática inclusiva, (3) a inclusão enquanto processo participado. Após análise factorial da EAFI, averiguou-se a validade estatística das variáveis definidas. Os docentes têm uma atitude tendencialmente favorável à educação inclusiva, com média 2,99 e DP= 0.691, no factor atitudes pro-inclusivas. Ainda no factor (1) encontrou-se diferenças com significado estatístico na variável formação específica em NEE/EE. Nos factores (2) e (3) a variável local de docência mostrou-se prenunciadora de atitudes positivas. As variáveis número de alunos por turma e nível de ensino mostraram diferenças com significado estatístico entre os grupos que constituem a amostra.

Palavras-chave: atitude, docentes, educação inclusiva, necessidades educativas especiais, formação específica.

## Abstrat

Inclusive education is the education of all students regardless of their characteristics and competences. In Portugal, it is regulated by legislation. It is important to know how teachers accept and perform inclusion as a philosophical principle enforced by the Ministry of Education and the will to adapt their methodologies to the pedagogical procedures in inclusive education. The main purpose was to investigate the attitudes of teachers towards inclusive education as a philosophical principle as well as their availability to implement these practices. The quantitative methodology was based on the statistical analysis of the relations between social-demographic and professional variables of teachers and their answers to the Attitudinal Rating Scale of inclusion (EAFI). The following variables were determined: educational stage; age group; number of students per class; number of students with special needs per class; specific training in special educational needs/special education ("NEE/EE"); teaching venue. A sample of 218 kindergarten, 1st, 2nd and 3rd CEB (ages 3-15) teachers was collected. The sample consists of teachers in the "Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz" and the city of Torres Vedras. The data collection tool EAFI is a Likert scale of four levels, with 50 items grouped in 3 factors: (1) pro-inclusive attitudes, (2) obstacles to inclusive practices, (3) inclusion as a participated process. After the factor analysis of EAFI, the variables' statistical validity was checked. Teachers tend to have a favorable attitude towards inclusive education, with a 2,99 average and  $SD = 0,691$ , in the factor 'pro-inclusive attitudes'. Still regarding factor (1), differences with statistical significance were found in the variable 'specific training in special educational needs/special education ("NEE/EE")'. Regarding factors (2) and (3), the variable 'teaching venue' foretells positive attitudes. The variables 'students per class' and 'educational stage' showed differences with statistical significance among the groups that constitute the sample.

**Keywords:** attitudes, teachers, inclusive education, disabilities students, specific training

## Índice de Abreviaturas

AEBPC Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz  
ASA- Área Sensível de Aprendizagem  
CEB- Ciclo do Ensino Básico  
CERCI- Cooperativa de Ensino e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados  
CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade  
CIF-CJ- Classificação Internacional de Funcionalidade para Crianças e Jovens  
DGIDC- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular  
EADSNE- European Agency for Development in Special Needs Education  
EE- Educação Especial  
EI - Educação Inclusiva  
EUA- Estados Unidos da América  
ICIDH International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps  
IDEA-Individuals with Disabilities Education Act  
IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social  
JI – Jardim de Infância  
LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo  
NEE - Necessidades Educativas Especiais  
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico  
OMS- Organização Mundial de Saúde  
PASW- Predictive Analytics Soft Ware  
PIT - Programa Individual de Transição  
PEI - Programa Educativo Individual  
TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação  
TEIP II- Território Escola de Intervenção Prioritária II  
TV – Torres Vedras  
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## Índice

Resumo.....	5
Abstrat.....	6
Índice de abreviaturas.....	7
Índice.....	8
Índice de tabelas.....	9
Índice de anexos.....	10
Introdução.....	11
Capítulo I Enquadramento Teórico	
1. Da Segregação à Inclusão.....	15
1.1. Da fase Educacional à fase Participativa em Portugal.....	18
1.2. Educação Inclusiva.....	23
1.3. Sala de Aula Inclusiva .....	28
1.4. Contexto Legislativo em Portugal.....	33
2. Atitudes .....	42
2.1. Formação e avaliação das Atitudes.....	44
2.2. Mudança de Atitudes.....	45
2.3. Atitudes dos Docentes.....	46
2.4. Atitudes dos Docentes face à educação inclusiva.....	47
2.5. Factores que influenciam as atitudes dos docentes.....	51
2.5.1. Tempo de serviço docente/ nível etário.....	52
2.5. 2. Género do docente .....	53
2.5.3. Crenças.....	53
2.5.4. Nível/ grau de ensino.....	54
2.5.5. Tipologia das NEE.....	55
2.5.6. Ambiente Escola.....	56
2.5.7. Formação específica em NEE/EE.....	57
Capítulo II Enquadramento do Estudo	
1.Tema do Estudo.....	62
2. Delimitação do Problema a Investigar.....	63
3. Questões e Objectivos Inerentes ao Estudo.....	64
4. Variáveis condicionantes das atitudes dos docentes face à educação inclusiva.....	65



5. Variáveis Relacionadas com o Docente.....	67
5.1. Nível de Ensino.....	67
5.2. Formação Específica em NEE/EE.....	68
5.3. Grupo Etário.....	69
6. Variáveis Relacionadas com Ambiente Escola.....	70
6.1. Número de Alunos com NEE/turma.....	71
6.2. Número de Alunos por Turma.....	71
6.3. Local de Docência.....	72
Capítulo III Metodologia	
1. Metodologia.....	75
2. Instrumentos de Pesquisa.....	75
3. Procedimentos .....	76
4. Contextos educativos da amostra.....	77
4.1. Torres Vedras.....	78
4.2. Bairro Padre Cruz.....	78
5. Caracterização da Amostra.....	79
6. Características Psicométricas da EAFI.....	82
7. Apresentação e Análise dos Resultados.....	83
8. Análise dos resultados da questão de dados de opinião.....	90
Capítulo IV Discussão	
1. Discussão dos Resultados.....	92
2. Limitações do estudo.....	102
Conclusão.....	104
Nota Final.....	108
Referências.....	110

### Índice de Tabelas

Tabela 1. Análise dos Grupos por Nível de Ensino.....	84
Tabela 2. Análise comparativa dos grupos com Formação Específica NEE/EE e sem formação específica em NEE/EE.....	85
Tabela 3. Análise dos Grupos Nível Etário dos Docentes .....	86
Tabela 4. Análise dos Grupos Número de Alunos por Turma.....	87

Tabela 5. Análise dos Grupos Número de Alunos com NEE por Turma .....	88
Tabela 6. Análise Comparativa dos Grupos por Local de docência.....	89
Análise dos Grupos Número de Alunos por Turma	

## Índice de Anexos

Anexo I Autorização.....	124
Anexo II Instrumento de Pesquisa Agrupamento Escolas Bairro Padre Cruz.....	125
Anexo III Instrumento de Pesquisa Torres Vedras .....	135
Anexo IV caracterização dos Agrupamentos.....	145

## Introdução

Este trabalho resulta da inquietação que diariamente nos avassala o espírito, na nossa actividade profissional, ao reflectirmos sobre a qualidade do atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular. Sentimos, por isso, que é imperioso conhecer as atitudes dos docentes, face ao modelo de educação inclusiva.

Nas escolas de ensino regular há cada vez mais crianças com NEE. O movimento da educação inclusiva tem dimensões internacionais. Em Portugal, a legislação determina que a escola regular seja o local onde todos devem receber educação. Assim sendo, é impossível ignorar os factos, pelo que teremos de compreender o sentir dos docentes de ensino regular.

Por outro lado, graças aos cuidados médicos e terapêuticas de vanguarda, a taxa de mortalidade infantil é mais baixa e crianças nascidas com disfunções tem ciclos de vida mais dilatados. Cabe-nos, pois, prepará-los e apetrechá-los de forma a exercerem cidadania participativa, sem nos alhearmos do inquestionável direito à educação que todas as crianças têm.

As atitudes dos docentes revelam-se na rotina escolar, na forma como as crianças com necessidades educativas especiais são por eles acolhidas e ensinadas nas salas de aula de ensino regular. Só conhecendo a categoria das atitudes dos docentes, podemos compreendê-los e percorrer com eles o caminho da construção de uma escola assente numa cultura verdadeiramente inclusiva

O estudo parece-nos pertinente e de relevância significativa na actualidade da educação especial em Portugal. A legislação referente ao atendimento de alunos com NEE foi alterada em 2008 pelo Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, introduzindo a classificação das necessidades educativas especiais de acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde.

As mudanças introduzidas pelo diploma referido são significativas para a categorização dos alunos. Substitui a necessidade de um diagnóstico médico ou psicológico na elegibilidade de alunos para educação especial, pela descrição de um perfil de funcionalidade, baseado na avaliação biopsicossocial medida pela utilização da CIF, Simeonsson e colegas (2010). Responsabiliza os professores do ensino regular na elaboração e implementação das medidas educativas especiais, atribuindo-lhes a coordenação do Programa Educativo Individual do aluno com NEE. A implementação do PEI de um aluno com NEE é da responsabilidade do

educador de infância de sala/ professor titular de turma/director de turma, consoante se trate de Jardim de Infância, 1º Ciclo, ou 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, (Decreto nº 3/3008).

A legislação é clara no que se refere aos direitos dos alunos com NEE e ao atendimento que lhes é devido, assim como às medidas educativas, que devem ser tomadas na adequação do processo de ensino/aprendizagem dos alunos com NEE.

Ao procurar conhecer as atitudes dos docentes, as questões inerentes ao nosso estudo fixam-se essencialmente na perspectiva cultural dos educadores/professores do Jardim de Infância, 1º, 2º e 3º CEB, frente ao modelo de Educação Inclusiva.

Actualmente educação inclusiva é muito mais do que acolher e ensinar algo a crianças portadoras de deficiências nas escolas. É acolher todos independentemente das suas diferenças. É aceitar de forma construtiva e positiva, a diversidade. Pois só a diversidade e a diferença substituem a homogeneidade e a uniformidade (Rodrigues 2001).

Este conceito é de uma contemporaneidade inquestionável, e disso são exemplo as inúmeras recomendações de organismos e convenções internacionais, como, por exemplo, as constantes da 48ª sessão da Conferência Internacional de Educação da Unesco (CIE), reunida em Genebra em Novembro de 2008.

«Um conceito abrangente de educação inclusiva pode ser considerado como um princípio geral orientador, capaz de fortalecer o desenvolvimento sustentável da educação, a aprendizagem para todos ao longo da vida e um acesso igual, em todos os níveis da sociedade, às oportunidades de aprendizagem». (UNESCO, 2008)

Iluminadas por autores como Ainscow e Booth (2000); Foglia (2008); Freire (2008); Gomes e Rey (2007); Rodrigues (2001, 2003) podemos afirmar que, sem cultura inclusiva traduzida em atitudes positivas, os professores até poderão acolher os alunos com NEE nas suas salas, mas mais nada farão do que dar cumprimento à lei, e todos sabemos que leis, por si só, não mudam sentimentos, crenças ou culturas.

É necessário consciencializar os professores da importância do modelo de Educação Inclusiva, para que aceitem e apliquem os fundamentos dessa educação, assentes nos princípios do ensino diferenciado e de qualidade, baseado num ensino centrado numa aprendizagem relevante ou em ideias poderosas para todos os alunos.

Os professores são os agentes principais na implementação de qualquer modelo educativo e acreditamos que para alguém implementar algo, precisa de acreditar que o que está a fazer é o mais adequado.

Para o docente atender todos os alunos, precisa de estar sensibilizado e desperto para a diversidade de características dos alunos: estilos e ritmos de aprendizagem, interesses e níveis de motivação diferentes, sendo que num aluno com NEE estas diferenças são ainda mais acentuadas, precisando frequentemente de reforço na sua aprendizagem. É necessário que os cursos de habilitação para a docência e a formação complementar forneçam instrumentos e conhecimentos aos docentes sobre a grande diversidade de problemáticas que determinam as necessidades educativas especiais num aluno.

Assim os docentes sentir-se-ão confiantes e seguros da sua capacidade e conhecimentos para promover aprendizagens em todos os alunos mesmo os mais diferentes, em todas ou em algumas partes do currículo.

Optámos, sem hesitação, por uma metodologia quantitativa, queremos medidas de papel e lápis, analisadas matematicamente, ao versar um tema tão sensível como as atitudes.

Estamos inteirados das limitações de um estudo baseado em metodologia quantitativa, mas também estamos informadas das condicionantes de qualquer tentativa de observação de comportamentos de um professor quando se sente analisado. Avramidis e Norwich (2002) esclarecem que dada a visão construtivista e social de atitude como dependente do contexto e da resposta aos factores, dentro de um ambiente sociocultural particular, para o futuro da investigação seria benéfico empregar métodos alternativos.

Definida que ficou a motivação inerente ao estabelecimento do problema e dos objectivos, delineada a metodologia, foi preciso encontrar um instrumento de avaliação que servisse de suporte à nossa investigação.

Na pesquisa bibliográfica que efectuámos, encontrámos pouco que se adequasse ao contexto Português actual, no que diz respeito à legislação sobre o atendimento à criança com NEE. Muitos estudos sobre atitudes de professores foram efectuados, um pouco por todo o mundo, mas nenhum instrumento de avaliação se adaptava ao contexto português.

Quando tomámos conhecimento da investigação realizada com sucesso pela Doutora Letícia Leitão da Universidade dos Açores sobre a atitude dos docentes, face ao modelo de Educação Inclusiva, tivemos a certeza de ter encontrado o instrumento de pesquisa capaz de dar corpo ao nosso projecto de investigação. Contactámos a autora, para conhecer os detalhes da sua investigação que ainda não se encontra publicada. Muito gentilmente deu-nos a conhecer os pormenores do seu trabalho e autorizou-nos a aplicação ao nosso estudo da Escala de Atitudes Face à Inclusão (EAFI), instrumento de pesquisa criado e aferido pela própria e usado na sua tese de Doutoramento (Leitão, 2007).

A nossa principal motivação para esta pesquisa tem relação directa, com a vontade de conhecer as atitudes dos docentes do Agrupamento de Escolas onde exercemos a nossa actividade docente, bem com as realidades específicas do ambiente de escola. No entanto, o número total de professores existentes constituí uma amostra pequena e de pouco significado estatístico. Perante a necessidade de alargar o número de professores da amostra, decidimos que seria na cidade de Torres Vedras que iríamos fazê-lo. A escolha baseou-se em afectos e facilidade logística.

Para que o estudo nos desse a visão que pretendíamos sobre as atitudes dos professores do Agrupamento de Escolas onde leccionamos, face ao modelo de Educação Inclusiva, estabelecemos que iríamos analisar as eventuais diferenças nas atitudes dos docentes nos seus conteúdos geográficos, ou seja, em Torres Vedras e Lisboa.

No primeiro capítulo, após um breve resumo da forma como a deficiência foi vista ao longo dos tempos, perspectivamos um enquadramento teórico onde fazemos uma breve revisão dos conceitos em apreço: atitude, necessidades educativas especiais, educação especial, educação inclusiva e a revisão da literatura. De Portugal fizemos uma síntese das políticas educativas de educação especial.

No segundo capítulo, seguimos com a formulação do problema de investigação e inicia-se a apresentação do nosso estudo empírico. Assim, descrevem-se os objectivos gerais a que a investigação se propõe, formulam-se hipóteses e expõem-se os factores susceptíveis de influenciar as atitudes dos docentes, que iremos analisar.

No terceiro capítulo apresentamos as questões organizadoras do estudo, como a apresentação dos procedimentos na constituição da amostra, descrição dos instrumentos utilizados e explicitação dos procedimentos gerais e estatísticos. Terminamos com a apresentação e análise dos resultados.

Dedicamos o quarto capítulo à discussão dos resultados encontrados. Apresentando por fim as conclusões possíveis e deixamos algumas sugestões para futuros trabalhos, baseadas nas dificuldades e limitações que sentimos ao longo do nosso trabalho.

## Capítulo I Enquadramento Teórico

### 1. Da Segregação à Inclusão

«Durante muitos anos a educação comportou-se como cega à diferença (na verdade cegou-se a si própria)» Rodrigues (2001, p. 9). Poder-se-á acrescentar que a cegueira não foi só da educação, mas da sociedade em geral.

Ao longo da história da humanidade, foram várias as atitudes assumidas pela sociedade e pelos grupos sociais, para com as pessoas portadoras de deficiência, tanto física como mental. Estas atitudes foram-se alterando por influência de diversos factores, desde culturais a económicos, passando pelos filosóficos e científicos. Sempre com grande influência da religião.

Não sabemos como o homem pré-histórico se comportava perante a deficiência, dadas as condições de vida na época, provavelmente os deficientes não sobreviveriam. Mas há evidências arqueológicas que nos indicam que no Egipto Antigo as pessoas com deficiências integravam-se nas diferentes e hierarquizadas classes sociais, desde faraós a agricultores e escravos. Na arte egípcia, os papiros, túmulos e múmias estão repletos dessas evidências (Gugel, 2010).

Platão, “A Republica” e Aristóteles, “ A Política”, ocuparam-se do planeamento das cidades gregas, indicando que as pessoas nascidas “disformes”, deviam ser eliminadas. Essas pessoas deveriam ser abandonadas ou atiradas da serra Taygetos. Em Esparta, os nascidos com deficiência eram eliminados, apenas os saudáveis sobreviviam para servir no exército de Leônidas. As leis romanas na Antiguidade não eram favoráveis às pessoas nascidas com deficiência; aos pais era permitido matar por afogamento os filhos nascidos com deformidades físicas. Alguns no entanto abandonavam os seus filhos, em cestos, no Rio Tibre; os que conseguissem sobreviver eram explorados nas cidades, ou trabalhavam em circos para entretenimento dos mais abastados (Gugel, 2010).

O cristianismo trouxe uma mensagem de amor e caridade ao próximo, combateu a eliminação dos filhos nascidos com deficiência. Não aceitava a diferença, e considerava-a um castigo de Deus (Gugel, 2010).

A condição de deficiência foi encarada de forma diversa na história conhecida da humanidade. Nas civilizações que consideraram a pessoa deficiente como mensageira do

divino, a mensagem era lida ora como benfazeja, ora como castigo. Esta fase do comportamento das sociedades perante a deficiência é a chamada fase magico-religiosa. Nas situações em que a mensagem divina era lida como benfazeja, fazia-se um apelo à caridade ou à solidariedade, mas sempre na senda da redenção. Quando a pessoa deficiente era encarada como transmissora da punição divina, era como um correctivo pelos males praticados. Esta interpretação está directamente relacionada com as crenças das ideologias religiosas, ou com as atitudes políticas dos governantes (Rodrigues, 2001).

No entanto, as atitudes individuais de alguns homens marcaram a diferença nas suas épocas, e são exemplo de como as atitudes individuais, face à deficiência, podem fazer toda a diferença, no atendimento e respeito pela pessoa deficiente.

No século XV, o príncipe Anhalt da Alemanha Saxonica, desafiou publicamente Lutero, quando não cumpriu a sua ordem de afogar crianças com deficiência mental. Para Lutero, estes não possuíam natureza humana e eram usados por maus espíritos, (Gugel, 2010).

Pedro Ponce de Leon, monge, desenvolveu um método de educação, por meio de sinais para pessoas com deficiência auditiva, influenciado por Gerolamo Cardomo, médico e matemático que inventou um código para ensinar surdos a ler e escrever. Atitudes que contrariavam todo o pensamento da sociedade da época, que não acreditava ser possível educar os surdos. Em 1620, Juan Pablo Bonet condenou os métodos brutais utilizados para ensinar surdos, que incluíam até gritos, e apresentou o alfabeto na língua dos sinais Gugel (2010). Estavam criadas as bases daquela que é hoje a Língua Gestual.

Rodrigues (2001) considera que a fase magico-religiosa deu simbolicamente lugar à fase educacional com Jean Itard e o selvagem de Aveyron. A fase educacional corresponde à fundação das primeiras escolas para pessoas com deficiência.

O selvagem foi uma criança encontrada abandonada na floresta e capturada por caçadores em Aveyron. Levada para Paris e observada por médicos, consideraram-na débil mental. O seu destino teria sido o internamento num hospício, mas Itard levou-a para sua casa. Itard ensinou muito e a criança aprendeu muito, Vítor, como ele lhe chamou, viveu tranquilamente até aos quarenta anos a prestar pequenos serviços.

No século XIX, Louis Braille, cego, jovem de catorze anos, tomou conhecimento da existência de um código de mensagens, composto por pontos em relevo. Este código foi criado por Charles Barbier a pedido de Napoleão Bonaparte, para ser usado na transmissão de mensagens à noite, durante as batalhas. Louis Braille reformulou-o completamente e criou o Braille como sistema de escrita padrão, ainda hoje utilizado pelos invisuais.



Ainda no século XIX e por influência dos ideais humanistas vigentes, às pessoas com deficiência foram reconhecidos alguns direitos e atenção especial. É nesse período que se constituem as primeiras organizações para estudar os problemas de cada uma das deficiências e constroem-se lares e asilos para crianças portadoras de deficiências. O atendimento, contudo, é feito numa perspectiva assistencialista (Gugel, 2010).

No século XX, as ajudas técnicas e os avanços tecnológicos são uma mais valia importante para a participação da pessoa deficiente na sociedade. Mas foi a Carta das Nações Unidas (1945) que determinou a nova perspectiva da sociedade para com a deficiência e os seus direitos (Gugel, 2010).

A terceira fase é a contemporânea em que as pessoas portadoras de deficiências, exigem atitudes compatíveis: oportunidade de frequentar uma escola, integração e a possibilidade de inclusão e participação na vida colectiva como cidadãos activos, podendo chamar-se-lhe fase participativa (Rodrigues, 2001).

Nos EUA em 1975 a publicação da Public Law 94-142 foi um marco fundamental para a integração de todas as crianças no sistemas de ensino americano e certamente um impulso valioso para outras nações, entre elas Portugal. Esta legislação obrigava todos os sistemas educativos oficiais a identificarem, avaliarem e planificarem programas individualizados para todas as crianças deficientes entre os quatro e os vinte e um anos. Proibia a discriminação e falava em recurso à alternativa menos restritiva possível (Sprinthall & Sprinthall, 1990).

Em 1978 o relatório Warnock situa no currículo e não na colocação especializada o ponto fulcral da educação de alunos com deficiência. Introduz mudanças conceptuais importantes no paradigma da Educação Especial, como a educação das crianças diferentes (Rodrigues, 2001).

Contudo estas fases não são algo que se possa hierarquizar no tempo e muito menos, pensar nelas como metas internacionais. As atitudes individuais e colectivas dos governantes e legisladores são um factor determinante nas políticas educacionais. Ainda hoje na Europa, encontramos nações com sistemas educativos, assentes nos princípios filosóficos da Educação Inclusiva e outras nações com uma cultura e políticas conducentes com o período assistencial, do atendimento à deficiência. Segundo dados difundidos em 2010 pela Inclusion International, na Europa de Leste ainda existem crianças deficientes, abrigadas em asilos.

### 1.1. Da fase educacional à fase participativa em Portugal

No panorama nacional é fácil encontrar nas obras de alguns dos grandes nomes da literatura portuguesa, personagens portadoras de deficiências e perceber a forma como eram olhados no contexto em que viviam e as atitudes da sociedade perante a deficiência. É esta a perspectiva de como em Portugal a diferença era vivida.

Gil Vicente, em “O Auto da Barca do Inferno”, trata o «parvo» com brandura e pena, não lhe atribuindo responsabilidades pelos seus actos. Eça de Queirós, no século XIX, ainda apresenta a deficiência como castigo divino e analisada pelos olhos do beatismo fanático. Dada a capacidade do autor em retratar a sociedade da sua época, este pensamento corresponde decerto aos dos leigos e do clero da época.

«(...) O tio Esguelhas passava na Sé, entre os serventes e os sacristães, por macambúzio. Tinha uma perna cortada e usava muleta; e alguns sacerdotes que desejariam o emprego para os seus protegidos, sustentavam mesmo que aquele defeito o tornava segundo a Regra impróprio para o serviço da Igreja. (...) O tio Esguelhas viúvo, tinha uma filha de quinze anos paralítica, desde pequena, das pernas «O diabo embirrou com as pernas da família» costumava dizer o tio Esguelhas. (...) O Dr. Gouveia declarara-a histérica: mas era uma certeza, para as pessoas de bons princípios, que a totó estava «possuída do Demónio». Houvera mesmo o plano de a exorcismar (...)». (Queirós, 1880, p. 318- 319)

Fernando Namora, médico e escritor do século XX, retrata a diferença como algo burlesco e repugnante, precisamente numa obra que, embora não sendo um livro de memórias, é uma crónica romanceada, influenciada pela sua vida como médico. O excerto que transcrevemos, ainda que extenso, parece-nos tão eloquente, que não resistimos a transcrevê-lo.

«O meu doente, muito quieto no sofá, lembraria um bonzo à espera dos adoradores. Era efectivamente, um anormal (...) Foram, porém as mãos que mais me impressionaram (...). Arrepiou-me a ideia de que um dia as poderia sentir sobre mim. (...)

Talvez ele não fosse bem um idiota, mas apenas um débil mental (...) Quando os seus dedos me roçaram a pele, contraí as maxilas para não recuar também. Essa reacção em mim, era indomável. (...)

Quando me debrucei sobre esse corpo (...), o rosto dele ficou tão perto do meu que voltei a fechar as pálpebras para banir a náusea. Mas ao furtar-me via-o ainda mais grotesco e flácido mais perto de mim». (Namora, 1980, p. 382 a 384).

Em Portugal, a Educação Especial e os modelos de escola inclusiva evoluíram muito rapidamente e um pouco por imitação do que se fazia em países estrangeiros, especialmente em Inglaterra e EUA. Até ao 25 de Abril de 1974 praticamente não se falava de integração, muito menos de inclusão.

Em 1973, foi criada no Ministério da Educação a Divisão de Educação Especial, que estruturou um conjunto de princípios norteadores sobre o que deveria ser a educação da pessoa com deficiência mental, criando legislação contrária ao apoio até então vigente de carácter meramente assistencialista. Promoveu também a criação de Escolas de Educação Especial, cujo princípio subjacente era o facto de estas pessoas possuírem algumas capacidades que lhes permitiriam a aquisição de conhecimentos e aptidões conducentes à sua autonomização (Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados, 2010).

São criadas equipas de ensino especial integrado, em 1976, com o objectivo de promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência e asseverar os direitos das crianças portadoras de NEE. As Equipas de Educação Especial (EEE) foram consideradas como serviço de educação especial, abrangendo todo o sistema de ensino não superior. A maioria de crianças portadoras de NEE, de cariz moderado e severo, em idade escolar, frequentava classes especiais, escolas especiais, ou Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). As equipas acima referidas destinavam-se essencialmente aos deficientes motores e sensoriais (Correia, 2008; Lopes, 2007).

Também em 1976 surgem as Cooperativas de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados CERCÍ (2010), nascem por iniciativa de pais, técnicos e pessoas interessadas e assentam num movimento alargado de solidariedade social dando testemunho da energia dinâmica da nossa sociedade na procura da resolução dos problemas da deficiência mental (CERCÍ, 2010). Muitas outras Instituições de Solidariedade Social sem fins lucrativos, IPSS são criadas por grupos de cidadãos para assegurar o atendimento dos seus familiares ou amigos deficientes.

As escolas especiais normalmente eram organizadas por categorias de deficiência, na tentativa de criar um ensino homogéneo, juntando alunos com patologias semelhantes, segundo o modelo da escola tradicional (Rodrigues, 2001).

Portugal recebe influência destas correntes de pensamento e na altura da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), começa-se a assistir a mudanças profundas na concepção da educação integrada. Um dos objectivos da LBSE era assegurar que as crianças com NEE tivessem condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.

Em Portugal, o grande salto para o modelo de escola inclusiva suportado por legislação só aconteceu em 1991 com a publicação do decreto-lei nº319/91 de 23 de Agosto. Este decreto consagra os princípios da inclusão, substituindo o modelo médico de avaliação e intervenção por um modelo assente em critérios pedagógicos.

O Decreto-lei nº 319/91 veio definir o conceito de Necessidades Educativas Especiais e remeter toda a responsabilidade educativa dos alunos portadores de NEE para as escolas de ensino regular. Ao estabelecer que todas as crianças com NEE podem frequentar o ensino regular, regulamenta o ensino especial como um serviço e não como um lugar (Correia, 2008).

Rodrigues (2001) considera a mudança conceptual da visão categorial para a visão não categorial o passo decisivo da Educação Especial em Portugal, pois a mudança da concepção médico-pedagógica, centrada na categoria da deficiência para uma concepção educacional, centrada nas necessidades educativas do aluno, permite conceptualizar o processo de apoio em bases muito diversas. E necessidades educativas especiais são todos os tipos e graus de dificuldades em seguir o currículo normal que um aluno apresente, assim como todas as condições de deficiência.

O que são necessidades educativas especiais não é consensual e Lopes (2007) considera-as como um conceito sem validade diagnóstica ou categorial. Correia (2003) define-as como sendo condições específicas, apresentadas por um aluno e que necessitem de Educação Especial durante parte ou todo o percurso escolar do aluno, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio emocional.

Esclarecendo ainda que condições específicas são os problemas referentes ao autismo, à surdo-cegueira, à deficiência auditiva, à deficiência visual, aos problemas motores, às perturbações emocionais graves, aos problemas de comportamento, às dificuldades de aprendizagem, aos problemas de comunicação, à multideficiência e a outros problemas de saúde (sida, epilepsia, diabetes, etc.), e sugere que são crianças com aprendizagens atípicas, ou seja, não acompanham o currículo normal.

Actualmente, quando o conceito de NEE assenta essencialmente na participação, agrada-nos particularmente o conceito de Wolfensberger (cit. em Rodrigues, 2001), “Valorização da função social”, esta perspectiva procura valorizar a diferenciação em termos de papéis sociais, em vez de tomar como referência o conceito de “normal” ou uma ideia abstracta de “comunidade”.

Sim-Sim (2008) refere que a generalização da terminologia NEE no mundo da educação, nem sempre foi apreendida do conceito que lhe está subjacente. Consequentemente, a deturpação ou a incorrecta interpretação do conceito levou a que fosse identificado com a noção de défice, esquecendo o seu objectivo principal que é o provimento de meios educativos que anulem ou diminuam as barreiras existentes à aprendizagem dos alunos com NEE.

Rodrigues (2001) contrapõe dizendo que hoje em dia mais do que definir necessidades educativas especiais, importa enquadrar a criança NEE no seu meio social, cultural e familiar de modo a proporcionar-lhe condições de desenvolvimento, de interacção, de educação, de emprego e experiência social semelhante à que teria se não apresentasse Necessidades Educativas Especiais (NEE). Este enquadramento é feito em todos os contextos de vida da criança/jovem, numa perspectiva ecológica de habilitação.

Não há uma, mas várias tentativas de definir necessidades educativas especiais. Os vários autores com interesses no assunto têm procurado definir o conceito de NEE, mas invariavelmente fazem-no sob influência das suas crenças.

Iluminados pela literatura a que nos temos vindo a reportar, diríamos que uma criança com NEE é: uma criança que, por influência do meio social, genético ou por causas iatrogénicas, não apresenta padrões de desenvolvimento semelhantes, conhecidos ou previsíveis, quando comparada com crianças a que as comunidades humanas convencionaram chamar normais. Necessita por isso, de uma educação mais estruturada e suportada por conhecimentos especializados nas vertentes que lhe determinam a diferença.

A proclamação da “Declaração de Salamanca” (Unesco, 1994) foi a verdadeira impulsionadora da mudança de paradigma da escola integrativa para a escola inclusiva. Toda a declaração aponta para um novo entendimento do papel da escola regular na educação de alunos com NEE. Leis nacionais, internacionais ou declarações e convenções não mudam nada por si só. O pensamento filosófico, científico, jurídico e educativo tem vindo a evoluir no bom sentido, embora ainda haja muito caminho a percorrer, nomeadamente nas atitudes dos professores, face a estas problemáticas.

A extraordinária e bem sucedida expansão da rede da Educação Especial, particularmente nos últimos vinte e cinco anos, constitui uma vitória num país que anteriormente oferecia indicativos quase nulos em tudo o que se relacionava com os apoios à criança portadora de NEE. Assim passámos, em duas décadas, do “encobrimento” familiar à inclusão plena, pelo menos em termos legislativos. (Lopes, 2007).

A publicação do Decreto-lei nº 319/91 de 23 de Agosto, segundo Correia (2008), veio preencher as lacunas legislativas. E foi uma atitude nitidamente positiva face à inclusão das crianças com NEE no sistema de ensino regular, conferindo inclusive, o direito das crianças com NEE frequentarem a escola de ensino regular do seu bairro.

Também Lopes (2007) considera a sua publicação como importante pilar legislativo da Educação Especial em Portugal; porém, muitos professores ignoraram-no totalmente, mau grado o impacto que ele representava nas suas salas de aula.

A expressão Educação Inclusiva surge em Portugal com a publicação do Despacho nº 105/97 de 1 de Julho, uma opção de orientação claramente inclusiva para a educação Portuguesa.

De salientar que em políticas inclusivas fomos céleres, pois o termo surgiu após três anos da publicação da Declaração de Salamanca. Educação Inclusiva é um termo que se insere nos movimentos alargados da educação para todos e onde logicamente se situam as crianças com NEE. Este despacho foi um documento importante, baseado nos modernos princípios filosóficos da Educação Inclusiva, mas continuaram a ser as atitudes dos agentes educativos que marcaram, na rotina diária das escolas, a utilização de práticas inclusivas ou não.

Assim, Portugal chegou a 1997 com legislação assente claramente nos princípios filosóficos da educação inclusiva. A filosofia da educação inclusiva, distingue-se das outras, essencialmente pelo facto de caber à escola adaptar-se e modificar-se para receber o aluno com NEE. É a escola que tem que se adaptar ao aluno e não o aluno a adaptar-se à escola e ao seu funcionamento, como preconiza a escola integrativa.

Actualmente, o Decreto-Lei nº 319/91 e o Despacho nº 105/97 não se encontram em vigor, tendo sido revogados pelo Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. Este decreto pretende assentar nos pressupostos filosóficos do modelo de educação inclusiva e da escola para todos.

## 1.2. Educação Inclusiva

Segundo dados da United Nations Educacional, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) e da The Organisation for European Economic Cooperation (OCDE), há um milhão de crianças com deficiência mental na Europa, se somarmos a esse milhão de crianças todas as outras que apresentam deficiências de outras etiologias. Se somarmos esse número ao número de pessoas com algum tipo de deficiência no resto do globo, teremos 650 milhões, ou seja cerca de 10 por cento do total da população mundial. (e-include, 2010)

Assim, quando falamos de Educação Inclusiva, em sentido restrito, considerando só a educação de alunos com NEE, estamos a falar na educação de 10% da população mundial.

Em Portugal Continental, em 2009, a população em idade de escolaridade obrigatória era de 1235464 alunos, incluindo alunos com NEE. O número de alunos com NEE (por referência, ao número de alunos com Programa Educativo Individual) era de 31776, correspondendo a 2,6%, alunos a frequentar escolas de educação especial eram 2392 (0,2%) e o número de alunos a receber apoio em unidades especializadas de escolas regulares era de 2115 (0,2%), num total de 36283 alunos (3%) da população em idade de escolaridade obrigatória a beneficiar de medidas educativas especiais ao abrigo da legislação vigente, (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2009).

A Educação Inclusiva é hoje vista como uma das muitas dimensões da inclusão social, (Avramidis e Norwich, 2002; Foglia, 2007; Freire, 2008; Rodrigues, 2001; 2003).

Interessa-nos sobretudo contextualizar o conceito de inclusão, na educação - Educação Inclusiva – e conhecer as atitudes culturais da sociedade perante ela, mas tal não será possível sem abordarmos primeiro os dialécticos conceitos de exclusão e inclusão sociais e suas diferenças.

O conceito de exclusão, Arantes, (2006); Foglia, (2007), tem as suas bases em Rousseau, no “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens”. Rousseau não utilizou a palavra “exclusão”, mas deu um grande contributo para identificar as desigualdades que atingem a Humanidade. O filósofo francês distinguiu dois tipos de desigualdades: as naturais (sexo, raça, idade e saúde) e as sociais, assentes no domínio económico, espiritual e político e relacionadas com a estrutura e organização das sociedades. Concluiu acreditando que, para alcançar os ideais de igualdade, seria necessário eliminar as

desigualdades sociais, considerando que as desigualdades naturais eram benéficas e até moralmente indiferentes.

Numa perspectiva educacional, as crianças com NEE inserem-se nas desigualdades naturais, logo a educação inclusiva é a atitude com que a escola os acolhe, educa e instruí.

Almeida (2003) sugere que a escola, como instituição social produtora de conhecimento, não tem desempenhado o seu papel na sociedade, o que faz é desvirtuar a sua função. Utiliza controlos perversos que preparam e treinam os alunos para serem excluídos e, como consequência, são levados a viver a marginalização social, económica e política. Trata-se, no geral, de alunos das chamadas minorias sociais, entre as quais estão as pessoas com deficiência.

Mas a concretização da educação inclusiva é bastante controversa, constitui um campo de conflito, onde de um lado estão as posições que apelam a uma escola para todos e do outro lado as vozes que clamam por uma escola mais selectiva, ou seja uma escola mais escolar e mais impositiva. Nesta contenda defrontam-se a eficiência e a deficiência, a rapidez e a lentidão, a negociação e a imposição, no fundo atitudes favoráveis à inclusão e atitudes desfavoráveis à inclusão.

«A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros». (Freire, 2008, p.5)

No contexto educacional, a inclusão, vem também defender o direito de que todos os alunos devem desenvolver e concretizar as suas potencialidades, bem como adquirir as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi desenhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (César, 2003; Freire, 2008).

O desenvolvimento e implementação da educação inclusiva obrigam a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo. Mas para além das resistências naturais face a uma situação de mudança, há a referir ainda as atitudes e crenças dos diferentes agentes educativos, por vezes, opostas aos princípios que se pretendem implementar (Avramidis & Norwich, 2002)

A inclusão, enquanto forma de flexibilizar a resposta educativa para proporcionar uma educação básica de qualidade a todos os alunos, tem sido apontada como uma solução para o problema da exclusão educacional (Freire, 2008)



Embora o movimento de "educação inclusiva" seja parte de uma ampla agenda dos direitos humanos, muitos educadores têm sérias reservas sobre a generalizada colocação de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares. As atitudes dos docentes, em relação à Educação Inclusiva, são ainda hoje, em algumas situações um entrave (Avramidis & Norwich, 2002)

Algumas são hoje as vozes dissonantes em relação à inclusão total, ou seja, de alunos portadores de deficiências, incluídos a tempo inteiro em classes ditas regulares.

James Kauffman, Gary Sasso, Richard Simpson, João Lopes, Luis Miranda Correia e Mary Warnock, (cit. em Lopes, 2007) sugerem que a favor do sítio onde a criança com NEE é educada, sacrificamos a instrução que ela necessita. «A inclusão deveria significar estar envolvido num projecto comum de aprendizagem, mais do que estar sob o mesmo tecto» Warnock (cit. em Lopes, 2007).

Actualmente Warnock não propõe o fim do modelo de escola inclusiva. Sugere que a ideia de inclusão deveria ser repensada, pelo menos no que se aplica à escola, «(...) para que as crianças possam prosseguir os objectivos comuns da educação nos contextos em que melhor possam ser ensinados a aprender» Warnock (cit. em Lopes 2007).

No entanto, o que está aqui em jogo não é a inclusão das crianças portadoras de necessidades educativas especiais, nem o seu direito à educação, mas sim o local onde a criança recebe a educação/instrução.

Para Kauffman (2007), a colocação de alunos com NEE em salas de aula regulares, com pares sem dificuldades e da mesma idade, nem sempre constitui a melhor opção, pelo menos para aqueles que se preocupam com uma instrução que tenha por base a evidência empírica ou a investigação.

Lopes (2007) esclarece que para ensinar é necessária formação, treino, especialização e experiência. No ensino especial as metodologias, as técnicas e o tipo de relação estabelecida com o aluno diferem do que é habitual no ensino regular, daí a necessidade de formação específica para ensinar crianças com NEE, formação essa que não decorre da boa vontade dos professores.

Lopes (2007) considera que quando os professores afirmam que não estão preparados para lidar com a diversidade na sala de aula, não é uma fuga à responsabilidade, mas uma atitude responsável. O autor pretende evidenciar os factores que tornam especial a educação especial. Sugerindo que as medidas educativas especiais não estão relacionadas com o lugar onde o aluno tem acesso a elas, mas sim com a quantidade e qualidade.

«A inclusão encontra-se hoje conceptualmente situada entre grupos que a consideram como utópica, outros uma mera retórica e outros, ainda, uma “manobra de diversão” face aos reais problemas da escola» (Rodrigues, 2003. p. 91.).

Esta frase parece-nos bem elucidativa das divergências de pensamento, actualmente em discussão sobre o tema inclusão. Rodrigues (2003) considera que a educação inclusiva faz parte dos direitos da criança e encara o conceito actual de inclusão como um conceito polissémico, contudo realça que não existem caminhos infalíveis para aumentar a inclusão.

Ainscow e Booth (2000) reconhecem que nem tudo tem corrido bem com o modelo de escola inclusiva, mas a culpa não é do modelo, mas da forma como tem sido implementado/operacionalizado na escola e na sociedade. E esclarecem que a inclusão não é um processo acabado, mas um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos na sala de aula e na escola. Uma escola inclusiva está em movimento.

Rodrigues (2003) salienta que uma escola, que durante mais de um século e meio funcionou em termos de selecção não poderá transformar-se num curto período de tempo, numa estrutura inclusiva. E ilumina-nos:

«Mas há alternativa à inclusão escolar? Será concebível uma escola organizada por categorias e em que os critérios de comportamento e de sucesso são inspirados nos mesmos critérios usados nos tempos em que só uma percentagem mínima da população escolar acabava a escolaridade obrigatória e, destes, só uma parte ainda mais ínfima tinha acesso à continuação de estudos? Qual é a alternativa à inclusão?» (Rodrigues, 2003, p. 95).

O autor perspectiva a inclusão, em sentido lato. Assim considera que a educação da criança com NEE deve ser encarada numa perspectiva ecológica, abarcando todos os aspectos da vida da criança e não só como aluno.

Pacheco (2007) considera a educação inclusiva como variadas tentativas de atender à diversidade total das necessidades educacionais dos alunos, nas escolas de um bairro.

Os defensores do modelo de escola inclusiva, utilizam a expressão educação inclusiva em vez de escola inclusiva. Certamente que o que se encontra subjacente à mudança de nomenclatura é alargar o conceito à sociedade e não só à escola, vendo assim as aprendizagens do indivíduo com necessidades educativas especiais, numa perspectiva ecológica e habilitativa.

«Habilitar não é só intervir com a criança mas também intervir sobre o meio, de forma a torná-lo acessível, possível e significativo». (Rodrigues, 2001. p. 28, 29). Assim habilitar também é utilizar remédios metodológicos, ecológicos, relacionais e materiais para estimular tanto quanto possível o desenvolvimento e a autonomia da criança. Os métodos habilitativos podem tornar-se numa grande variedade de tipologias de intervenção. Podem incidir na criança, na sua família, na sua turma, na sua comunidade e especialmente na interação entre estes três factores.

A inclusão para Correia (2008) baseia-se nas necessidades da criança, quando vista como um todo e não apenas no seu desempenho académico. A escola deverá ter em atenção a criança em todas as vertentes da sua vida e não só como um aluno, respeitando os três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, sócio-emocional e pessoal. Uma escola capaz de proporcionar uma educação apropriada e orientada para valorizar o potencial do aluno.

A inclusão para Freitas (2009) pressupõe mais do que a substituição de uma escola tradicional por uma escola inclusiva; implica alterações profundas e significativas ao nível dos valores e das práticas. A investigação tem mostrado que o sucesso de um processo de inclusão provém essencialmente do desempenho do professor da turma. Assim sendo é inquestionável a necessidade de desenvolver programas de habilitação para a docência que possibilitem aos futuros profissionais a obtenção de mestrias que lhes permitam responder eficazmente às necessidades educativas que irão enfrentar.

Deste conflito, Rodrigues (2001 e 2003), organiza uma reflexão pertinente ontem e hoje, sugerindo a possibilidade de serem os alunos com NEE, impulsionados pelos movimentos de integração e inclusão, tradicionalmente olhados como devedores, se venham a tornar verdadeiros credores de uma escola mais eficaz e mais aberta, que irá beneficiar muitos outros alunos que noutro contexto ficariam excluídos do sistema.

A educação inclusiva é um novo paradigma que se funde no valor da diversidade como condição a ser reconhecida na sala de aula, pois é benéfica à escolaridade de todas as crianças, no respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagens e pela utilização de variadas práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e consequentemente nos sistemas de ensino obsoletos (Prieto, 2006).

Ainscow, Porter e Wang (1997) crêem que as mudanças metodológicas e organizacionais necessárias à escola inclusiva, para responder à especificidade dos alunos com NEE, beneficiam todos os alunos da classe. Pois os considerados com necessidades especiais passam a ser considerados como um estímulo para a promoção de estratégias

destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos. Mas para tal é necessário ajudar os professores a organizar as suas salas de aula, de modo a assegurarem uma aprendizagem de sucesso a todos os seus alunos.

Inclusão é, portanto muito mais do que acolher e ensinar algo a crianças portadoras de deficiências nas escolas. É acolher todos independentemente das suas diferenças. É moldar-se de forma construtiva e positiva à diversidade. Pois só a diversidade e a diferença substituem a homogeneidade e a uniformidade.

Não poderíamos terminar esta breve exposição sobre as principais teorias do modelo de educação inclusiva sem citar o Professor David Rodrigues: «Escola inclusiva, é uma utopia que devemos tornar cada vez mais próxima.» (Rodrigues, 2001, p. 20).

### 1.3.Sala de Aula Inclusiva

Educação Especial e a qualidade e quantidade das aprendizagens dos alunos com NEE são a essência dialéctica da Educação Inclusiva, enquanto educação da criança diferente.

As diferenças entre os alunos são tantas e tão consistentes que se reflectem no que eles aprendem, no ritmo a que aprendem e no apoio que precisam do professor. Uma sala de aula inclusiva é certamente uma sala de aula onde todos os alunos aprendem algo significativo, embora cada um aprenda ao seu ritmo e de acordo com as suas capacidades.

Cada aluno processa e constrói significados para as suas experiências através de métodos qualitativamente diferentes. É preciso adaptar ou ajustar os materiais e as estratégias de ensino aos níveis de desenvolvimento de todos os alunos. Sprinthall e Sprinthall (1993), não se referem especificamente a alunos com algum tipo de NEE, mas a toda a variedade de alunos que se encontram em qualquer classe, com esta atenção individualizada à especificidade de cada aluno, previnem-se muitas dificuldades de aprendizagem e de acompanhamento do currículo.

Muitas são as definições e teorias sobre o acto de aprender; no entanto nenhuma até hoje tem o exclusivo na explicação e interpretação da aprendizagem (Oliveira, 2007 a; Sprinthall e Sprinthall, 1993). Nenhuma teoria ou modelo de aprendizagem é a ideal ou detentora da verdade, mas a soma dos vários pontos fortes constitui importante contributo.

O sujeito aprende aquilo que lhe é proporcionado aprender, ou o que lhe é ensinado. A aprendizagem ocorre pela estimulação da capacidade cognitiva do sujeito promovida pelo

“ensinante”, o sujeito recebe os novos conhecimentos e reorganiza-os com os já possuídos. O conhecimento do que é aprender é fundamental nas metodologias de ensino.

De acordo com Fonseca (2007), o cérebro é um sistema representacional com capacidade de sentir, integrar, pensar, comunicar e agir, a partir de capacidades de processamento da informação. Segundo este autor, são estas as capacidades que nos permitem aprender. Assim o processo de aprender, para qualquer criança, envolve sempre a potencialização das funções ou capacidades cognitivas, pois são estas no seu todo que vão permitir ao indivíduo resolver problemas e equacionar as suas soluções adaptativas, bem como se constituem como pré requisitos fundamentais à aquisição de novas informações sobre a natureza, a sociedade e a cultura onde vivemos.

Damásio (1995) ilumina-nos com a sua perspectiva neurocientífica para o facto da dimensão construtiva e co-construtiva do ser humano envolver relações entre o cérebro, o corpo e os ecossistemas de cada indivíduo. A estrutura cognitiva das crianças é o resultado destas interacções, assim como as diferenças entre elas. Isto é verdade para qualquer criança, incluindo naturalmente as crianças com NEE.

Interessa-nos sobretudo como professores e agentes do acto de ensinar o processo de mediação entre o que ensina e o que aprende. A intervenção do professor é assim a de um intermediário e mediador de novos saberes. A forma como o faz depende das suas atitudes e também da metodologia usada.

Quando está em causa a educação e as aprendizagens de crianças com NEE, a metodologia de ensino diferenciado e a diferenciação pedagógica são frequentemente referidas, pois muitos são os autores que a elas se referem, mas parece que ainda subsiste alguma confusão e falta de consenso sobre o tema e a sua aplicação no atendimento de crianças com NEE, nas salas de aula de ensino regular.

«Numa turma diferenciada, o professor planeia e executa de forma pró-activa diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto, numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidade educativa dos alunos.» (Tomlinson, 2008, p. 20).

Para a autora, os professores ainda confundem ensino individualizado com ensino diferenciado, mas na verdade diferenciar não é fazer algo de diferente para cada um dos alunos de uma turma. É verdade que o ensino diferenciado proporciona diversas vias para a aprendizagem, mas não pressupõe nível específico para cada aluno. Centra-se na aprendizagem relevante ou em ideias poderosas para todos os alunos.

O ensino diferenciado pode ser comparado não ao ensino individualizado, mas ao ensino que se praticava nas antigas escolas primárias, quando o professor tinha na mesma sala as quatro classes. Neste modelo de ensino o professor necessitava por vezes de trabalhar com a turma toda, outras vezes com pequenos grupos ou ainda individualmente. Estas variações proporcionavam a cada aluno progredir nas suas aprendizagens, melhorar as suas capacidades e também permitia aos alunos reforçar um sentimento de comunidade no grupo.

Falar de diferenciar é também falar de currículo, pois este é o cerne de qualquer aprendizagem, define o que se ensina e aprende. O currículo é tema de debate de todos os investigadores da educação inclusiva, educação especial e do ensino e aprendizagem das crianças com NEE.

Pacheco (2007) considera o currículo como uma estrutura fundamental para os professores, para os serviços de apoio e para as famílias. Já Correia (2008) afirma que currículo é o conjunto de experiências que o aluno vive nos ambientes em que interage (escola, casa, comunidade). Haverá experiências que o aluno já adquiriu quando chega à escola e haverá experiências que a escola pretende transmitir, mas tendo sempre em conta as características do aluno, as suas capacidades e necessidades e as do seu meio envolvente.

As questões da inclusão e da aprendizagem de crianças com NEE recaem invariavelmente no conteúdo e na qualidade do currículo, adequado para o aluno com NEE. «A inclusão escolar, enquanto orientação que respeita as diferenças individuais, pressupõe diversidade curricular e de estratégias de ensino/aprendizagem.» (DGIDC, 2009).

Os currículos das escolas inclusivas para Pacheco (2007), caracterizam-se pela sua habilidade de incorporar conteúdos que promovem o desenvolvimento de habilidades sociais conjuntamente com conteúdos académicos.

Para Rodrigues (2003) o currículo é, há muito, um dos dilemas da inclusão, a diferenciação ou flexibilidade curricular, já está presente nos sistemas educativos, mas nem sempre numa perspectiva inclusiva. A diferenciação curricular, que aproveita o potencial educativo de todos os alunos da turma, respeitando as suas diferenças e que assume a classe como um grupo heterogéneo, é a diferenciação curricular que promove a inclusão.

Mas falar de diferenciar também é falar de diferentes ritmos de aprendizagem, diferentes capacidades e diferentes formas de funcionamento cognitivo. O contributo das várias correntes da psicologia do desenvolvimento tem sido fundamental para a compreensão não só do que é aprender mas especialmente do como se aprende.

Nem todos os alunos aprendem da mesma maneira, cada criança tem o seu próprio ritmo de aprendizagem e nas crianças com NEE é particularmente importante respeitar o seu ritmo. Ora os estilos de aprendizagem afectam a forma de pensar, a maneira como nos comportamos e como abordamos a aprendizagem, assim como a nossa forma de processar a informação (Rief & Heimburge, 2000)

Vygotsky, com a noção de zona de desenvolvimento proximal, sugere que «“bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento». (Vygotsky, 2007, p.102).

Oliveira (2007b) esclarece que a zona de desenvolvimento proximal pode ser definida como a diferença entre o que a criança naturalmente é capaz de fazer (desenvolvimento actual) e o que de facto pode fazer (desenvolvimento potencial), através do ensino.

Rodrigues (2001) sugere que a perspectiva de Vygotsky valoriza o professor no que ele é complementar ao conhecimento do aluno. Solicita o professor não a fazer um ensino normalizado mas a conhecer a situação do aluno à partida e a assumir-se como agente de aculturação do aluno.

À luz do pensamento de Vygotsky, é evidente a importância do ensino no desenvolvimento da criança, ou seja no desenvolvimento que ela adquire com as aprendizagens, conceito fundamental para a educação da criança com NEE.

A nível comportamental, Rodrigues (2001) refere várias teorias de ensino/aprendizagem que podem constituir metodologias de ensino adequadas às crianças com NEE: Ensino Preciso de Wolery, Bailey e Sugai, a Análise de Tarefas de Hughes e a Análise Ecológica de Tarefas de David e Burton.

Segundo perspectivas cognitivistas o autor realça como adequadas às crianças com NEE: a modificação do comportamento cognitivo de Bos e Vaughn e os programas de desenvolvimento de competências cognitivas, especialmente o Programa de Enriquecimento Instrumental de Feurstein.

Pacheco (2007) salienta a importância da aprendizagem cooperativa, que tem mostrado ser eficaz para o desenvolvimento cognitivo e para o social, desde que se respeitem as condições básicas: interdependência positiva, interacção face a face, responsabilidade final individual, habilidades interpessoais e em pequeno grupo, reflexão em grupo sobre o processamento do grupo.

«O estilo de aprendizagem traduz-se num conjunto de características pessoais, biológicas e de desenvolvimento estabelecidas, que leva a que um mesmo método de ensino seja eficaz para uns e ineficaz para outros. Cada indivíduo apresenta um estilo de

aprendizagem - tão individual quanto a respectiva assinatura.» (Rief, & Heimburge, 2000, p. 19).

Pacheco (2007) considera que o contexto de sala de aula inclusiva está associado à ideia de uma comunidade de aprendizagem diferente, na qual os alunos atingem níveis mais altos de desenvolvimento juntos, do que os que atingiriam separados. A premissa básica é de que todas as crianças possuem algum tipo de necessidades especiais que precisam ser saciadas e não apenas as crianças cujas necessidades são evidentes.

Para que a educação do aluno com NEE tenha êxito é necessário que seja praticada de forma eficaz e ética e para isso deve obedecer a algumas premissas, (Heward, 2003). A educação/instrução do aluno com NEE deve ser planejada e orientada para a concretização de metas e objectivos definidos; reconhecer que há abordagens ao processo de ensino umas mais eficazes que outras sendo que as que são eficazes para um aluno poderão não sê-lo para outro.

Em qualquer aprendizagem, objectivos claros e apoio sistemático e frequente promove resultados positivos (Pacheco, 2007).

Um exemplo é o modelo de Sala de Aula Desenvolvidor, que «baseia-se essencialmente na premissa: As crianças desenvolvem aptidões em períodos e tempos únicos e individuais» (Rief, & Heimbures, 2000, p. 36).

Na sala de aula desenvolvimental, os professores correspondem desde logo a este desafio, recorrendo a uma variedade de técnicas e de estratégias que têm em consideração os conhecimentos e as experiências dos alunos, bem como os seus estilos de aprendizagem, proporcionando oportunidades para aprendizagens de base auditiva, visual, cinestésica e táctil.

Esta teoria assume particular importância na educação de crianças com NEE e no ensino diferenciado.

Numa sala de aula de ensino diferenciado o professor têm de gerir e monitorizar várias actividades em simultâneo, ajudar os alunos a criar regras básicas de comportamento e fornecer instruções específicas. Mas isto não significa que o ambiente na sala de aula seja caótico, há regras de funcionamento e de controlo de comportamentos dos alunos que terão de ser bem regulados pelo professor. «Todos os alunos necessitam de aulas coerentes, relevantes, impactantes, transferíveis e significativas» (Tomlinson 2008. p. 84). Se todos os alunos precisam, não será difícil perceber o quanto precisam alunos com necessidades educativas especiais.



O trabalho do professor na sala de aula deve partir da compreensão de como os alunos aprendem e qual a melhor forma de os ensinar. Para compreender os processos de ensino e aprendizagem é preciso levar em conta a relação estabelecida entre o aluno, o professor e o conteúdo da aprendizagem. (Marchesi, 2001)

Não há certamente metodologia certa, há um conjunto de directrizes que cada professor deve apropriar ao perfil e atitudes de cada um. Assim, a sala de aula inclusiva será aquela em que as atitudes do professor contribuem para a apropriação de conhecimentos significativos em todos os alunos, apesar das diferenças entre eles.

#### 1.4. Contexto Legislativo em Portugal

A educação especial e o atendimento à criança com NEE, em Portugal, encontram-se regulamentados pelos seguintes diplomas legais: Decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro; Decreto-lei nº 281/2009 de 6 de Outubro; Despacho normativo n.º 6/2010 de 19 de Fevereiro e o Despacho normativo nº1/2005 (repblicado em anexo ao Despacho normativo nº 6/2010 de 19 de Fevereiro.

O Decreto-lei nº 281/2009 de 6 de Outubro cria o Serviço Nacional de Intervenção Precoce na Infância. Este serviço vem garantir condições para o desenvolvimento da criança cujas funções ou estruturas do corpo limitem o seu crescimento pessoal e social, assim como a sua participação nas actividades típicas de qualquer criança da sua idade, bem como das crianças em risco grave de atraso no desenvolvimento.

A publicação do Decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro insere-se num conjunto de medidas iniciadas em Portugal em 2005, com o objectivo de concretizar uma política inclusiva na escola pública (DGIDC, 2009). E vem definir o conceito de NEE: «Alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas nas capacidades de comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social» nº1 do Art.º 1º. E regulamentar as respostas educativas para o aluno com necessidades educativas especiais, define ainda o grupo-alvo da educação especial, como sendo claramente o grupo a que Simeonsson chamou de baixa-frequência e alta-intensidade (DGIDC, 2008).

Madureira (2008) considera os problemas de baixa-frequência e alta-intensidade, incluem entre outras problemáticas, as situações de deficiência visual, de deficiência auditiva,

de deficiência motora, o autismo e a deficiência mental grave. São situações decorrentes de défices biológicos e /ou de factores ambientais, habitualmente provocando consequências nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Os problemas de alta-frequência e baixa-intensidade são os casos de dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento, de socialização ou de saúde e que não são consequência de nenhuma deficiência. É, no entanto, um grupo de alunos com dimensão crescente nas escolas.

O despacho normativo nº6/2010 de 19 de Fevereiro destina-se a prevenir o abandono escolar e tem em vista a frequência do ensino por todos até aos 18 anos. O despacho normativo nº6/2010 de 19 de Fevereiro destina-se aos três ciclos do ensino básico e estabelece os princípios e os procedimentos da avaliação das aprendizagens e das competências dos alunos.

A avaliação da implementação das medidas educativas aplicadas é obrigatória nos momentos de avaliação sumativa da escola. O processo de avaliação formal é estabelecido pelo despacho normativo nº6/2010 de 19 de Fevereiro e pela republicação do despacho normativo nº1/2005 de 5 de Janeiro.

Quanto aos alunos abrangidos pelo decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, introduz nomeadamente a classificação de *Não satisfaz*, *Satisfaz* e *Satisfaz bem* nas áreas curriculares não disciplinares e áreas curriculares que não façam parte da estrutura curricular comum na classificação de um a cinco, em todas as disciplinas.

Qualquer uma das situações deve ser acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno. Entretanto, o Despacho normativo nº6/2010 de 19 de Fevereiro veio regulamentar a atribuição dos certificados de escolaridade de alunos com NEE, quer tenham concluído o currículo comum, quer tenham beneficiado de um currículo específico individual.

O propósito destas medidas é assegurar que todos os alunos terminam a escolaridade obrigatória com um certificado de competências de acordo com o seu percurso escolar.

No seu conjunto, os diplomas reforçam o princípio definido no Decreto-lei nº3/2008 de que a Educação Inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade quer no acesso quer nos resultados.

O Decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro revogou o Decreto-lei nº 319/1991 de 23 de Agosto, que tinha sido o grande marco da educação inclusiva em Portugal.

A publicação do Decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro trouxe grandes alterações à organização e operacionalização da educação especial e consequentemente aos serviços prestados aos alunos com NEE.

Manteve e até reforçou os princípios filosóficos da anterior legislação, fala claramente de escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todos os alunos. Considera a educação inclusiva como o caminho da equidade educativa e o garante da igualdade nos acessos e nos resultados.

Sugere que as práticas educativas assegurem a gestão da diversidade e utilizem diferentes tipos de estratégias de modo a responder às NEE dos alunos. Reconhece na individualização e personalização das estratégias educativas o método para a «prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos» (Preambulo). Reconhece que estas são necessidades de todos os alunos, mas esclarece que há alunos com necessidades de contornos muito específicos e são estes que exigem a activação de apoios especializados.

Define qual o tipo de NEE a eleger para efeitos de aplicação das medidas educativas especiais propostas, determinando que alunos com NEE são «alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais ou estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social». Ponto 1 do Artigo 1º

O Decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro tem como um dos seus princípios orientadores que «a educação especial prossegue em permanência os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso educativo» Ponto 1 do artigo 2º.

O âmbito do Decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro é enunciado como sendo a definição dos apoios especializados a prestar na educação pré-escolar, nos ensinos básicos e secundários dos sectores públicos, particulares e cooperativos.

Introduz a obrigatoriedade de aceitação da criança com NEE de carácter permanente por parte dos estabelecimentos de ensino particular e das escolas profissionais, quer sejam financiadas pelo Ministério da Educação ou não.

Estabelece também que as crianças e jovens com NEE de carácter permanente têm prioridade na matrícula e gozam do direito de frequentar a escola nos mesmos termos que as restantes crianças.

Todos os alunos com NEE devem frequentar a escola da zona onde vivem, de modo a proporcionar-lhes uma vida tanto quanto possível semelhante à que teriam se não tivessem NEE (Correia (2008). Estão em jogo a socialização e a participação na vida da comunidade a que a criança pertence (Rodrigues, 2001).

Tem como objectivo a inclusão educativa e social das crianças com NEE de carácter permanente, assim como o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, tanto na preparação como no acesso ao prosseguimento de estudos, ou uma preparação adequada à vida profissional e à transição da escola para o emprego.

Reconhece aos pais e encarregados de educação o direito e o dever de participar activamente de todo o processo educativo dos seus filhos/educandos, mesmo no estabelecimento das medidas educativas especiais, determinando a obrigatoriedade de participarem na elaboração do Programa Educativo Individual e do Programa Individual de Transição.

Salvaguardando no entanto que nos casos em que os pais não cumpram os seus direitos e deveres, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das NEE diagnosticadas.

Regulamenta o processo de referenciação e de avaliação de crianças que eventualmente necessitem de educação especial. Pais/encarregados de educação, docentes, técnicos ou serviços que intervenham com a criança, serviços de intervenção precoce, ou qualquer outra pessoa ou serviço que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais de uma criança podem referenciá-la, aos órgãos de direcção dos estabelecimentos de ensino da área de residência da criança.

A avaliação das crianças após a referenciação é da responsabilidade dos professores de educação especial do estabelecimento em que a criança foi referenciada. É determinado o prazo máximo de 60 dias para avaliar a criança referenciada, efectuar um relatório técnico pedagógico, e elaborar o PEI se for caso disso.

Do relatório técnico pedagógico deve constar a identificação e perfil de funcionalidade do aluno, o relatório deve ainda explicar as razões que determinam as NEE e a sua tipologia, assim como as respostas educativas a adoptar e que se destinam a servir de base à elaboração do PEI.

O Decreto em análise determina que a avaliação da criança referenciada para a educação especial terá sempre de ser realizada por referência à Classificação Internacional de

Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde (OMS). Embora no decreto não se especifique, deverá ser utilizada a CIF de Crianças e Jovens, por ser a versão adequada às crianças (DGIDC, 2008).

A CIF é um documento da OMS, aprovado em 2001 e que resulta da revisão de uma anterior classificação denominada International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH), publicada em 1980, na sequência da IX Assembleia da OMS em 1976, onde foi proposto um novo conceito de classificação da deficiência, não centrado nas dificuldades. O indivíduo com deficiência é percepcionado com capacidades, competências e possibilidades (Vale, 2009).

Atendendo ao facto de os primeiros tempos de vida serem caracterizados pelo crescimento rápido e desenvolvimento com alterações significativas no funcionamento físico, social e psicológico, houve necessidade de adaptar à especificidade da infância e da adolescência a CIF, criando-se assim a CIF-CJ (Vale, 2009).

Lavrador (2009) sugere que a CIF constitui um modelo clínico, no verdadeiro sentido do termo, é um modelo apoiado pela medicina, embora também leve em consideração a importância dos factores envolventes, considerando-os essenciais para uma boa prestação de serviços. Deseja-se fazer da CIF um modelo de classificação para a educação, contudo o realce continua a ser a intercepção dos paradigmas clínico e social.

Vale (2009) sublinha que a CIF veio colmatar a lacuna existente na dificuldade de comunicação e articulação entre os diversos intervenientes no apoio sócio educativo e médico das crianças com NEE. Pois cria uma linguagem comum e acessível entre os técnicos intervenientes junto da criança, com maior ênfase na interacção criança/meio numa perspectiva holística de bem-estar psico-social.

Não encontramos nenhum instrumento que regule a utilização da CIF, ou melhor que quantifique objectivamente as classificações atribuídas aos qualificadores, embora a CIF diga que a quantificação da gravidade da incapacidade, pode ser realizada numa escala numérica de (0-4), sendo que (0) é nenhuma dificuldade e (4) é dificuldade completa, ficando os outros níveis destinados às situações intermédias (OMS, 2008).

Florian, Hallenweger, Simeonsson, Wedll, Riddell, Terzi (2006), consideram que a CIF oferece um modelo universal de funcionamento e incapacidade e uma taxonomia associada para documentar as diferenças individuais; oferece ainda uma linguagem comum para descrever o indivíduo de forma holística. Contudo a sua utilidade específica para fins educacionais precisa de ser investigada.

Após a avaliação do aluno referenciado e aquando da elaboração do relatório técnico pedagógico, são indicadas as razões que determinam as NEE de carácter permanente. Caso a avaliação especializada e realizada por referência à CIF-CJ determine que o aluno não apresenta NEE de carácter permanente, será encaminhado para os apoios disponibilizados pela escola e previstos no Projecto Educativo da Escola (DGIDC, 2008).

Após a anuência do encarregado de educação e com base no relatório técnico pedagógico, é elaborado o Programa Educativo Individual (PEI) que deverá ser aprovado. No ponto 5 do artigo 6º informa que o PEI carece de aprovação do órgão de direcção da escola e no ponto 2 do artigo 10º refere que o PEI é submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo. Correia (2008b) sugere tratar-se de incongruências do diploma.

DGIDC (2008) diz que a implementação do PEI carece de «ser aprovado por deliberação do conselho pedagógico e homologado pelo executivo» (DGIDC, 2008, p. 28).

O PEI é obrigatório por força do estabelecido na lei e é o documento orientador do atendimento à criança elegida como aluno com NEE. Correia (2008b) considera a obrigatoriedade da elaboração do PEI, um dos aspectos positivos do Decreto-lei nº3/2008, pois é nele que se planeiam as medidas educativas especiais e as estratégias a aplicar ao aluno com NEE.

No ponto 3 do artigo 9º enunciam-se os itens que deverão constar obrigatoriamente no PEI: as informações bibliográficas do aluno e o resumo da sua história escolar, assim como qualquer antecedente relevante; o nível de aquisições, as dificuldades do aluno e os indicadores de funcionalidade; os facilitadores/barreiras ambientais à participação e aprendizagem; a definição das medidas a aplicar ao aluno, inclusive a discriminação dos conteúdos, dos objectivos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar; o nível de participação do aluno nas actividades escolares; a identificação dos docentes e técnicos envolvidos, assim como o horário do aluno com todas as actividades e intervenções dos técnicos; a definição do processo de avaliação da implementação do PEI e ainda a assinatura de todos os participantes na elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Nielsen (1999) sugere serem estes os pontos essenciais de um PEI e os preconizados na legislação dos Estados Unidos da América a Individuals with Disabilities Education Act Amendments (IDEA).

O decreto determina ainda que o PEI deverá ser revisto «a qualquer momento e obrigatoriamente no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico» ponto 1 artigo 13º.

A avaliação da implementação das medidas educativas aplicadas é obrigatória nos momentos de avaliação sumativa da escola. O processo de avaliação formal é estabelecido pelo despacho normativo nº6/2010 de 19 de Fevereiro e pela republicação do despacho normativo nº1/2005 de 5 de Janeiro.

No final do ano lectivo, o decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro refere a obrigatoriedade de todos os intervenientes no processo educativo do aluno elaborarem um relatório de avaliação final, onde conste a situação presente do aluno, os progressos realizados e as medidas para o ano lectivo seguinte. O relatório deverá ser aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação e fica anexo ao PEI.

A legislação vigente em Portugal obriga a uma grande planificação e monitorização do processo educativo do aluno, o que vem de encontro à opinião dos autores consultados que referem a necessidade de planear e organizar muito bem o programa educativo do aluno, assim como de o avaliar periodicamente.

No artigo 14º o decreto em apreço determina que sempre que os alunos com NEE de carácter permanente apresentem limitações que os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo, a escola deve completar o PEI com um Plano Individual de Transição (PIT).

O PIT destina-se a promover a transição para a vida pós-escolar e sempre que as condições do aluno o permitam para o exercício de uma actividade profissional; destinada à inserção social e familiar. Nos casos em que as condições do aluno não permitam uma actividade profissional, este deverá ingressar numa instituição de carácter ocupacional.

O PIT destina-se a alunos com currículo específico individual e a sua implementação inicia-se três anos antes de terminar a escolaridade obrigatória.

A transição para o emprego surge, na vida de um jovem, como parte de um longo processo, que compreende todas as fases da vida de uma pessoa e que necessita de ser orientada de forma adequada. A transição da escola para o emprego implica uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o sector empresarial. (European Agency for Development in Special Needs Education, 2002)

Quanto às medidas educativas destinadas à adequação do processo de ensino e de aprendizagem, o artigo 16º prevê: Adequações curriculares individuais; Apoio pedagógico personalizado; Adequações no processo de matrícula; Adequações no processo de avaliação; Currículo específico individual; Tecnologias de apoio.

O apoio pedagógico personalizado é prestado pelo professor titular de turma no 1º CEB, ou das disciplinas nos restantes ciclos, quanto ao reforço das estratégias e da organização utilizadas na turma, e o reforço das competências e aptidões leccionadas na turma.

O apoio pedagógico personalizado, só é da competência do docente de educação especial no que toca ao reforço e desenvolvimento de competências específicas.

A literatura, a que temos vindo a fazer referência é ampla em estudos sobre a importância da formação dos professores, nas suas atitudes face à educação inclusiva, assim como na importância da formação especializada dos professores de educação especial.

A inclusão de alunos com NEE precisa de professores que sejam capazes de promover a sua aprendizagem e participação (EADSNE, 2010). No entanto, a maioria dos professores dos diversos níveis de ensino não se encontra preparada para assumir esta responsabilidade, pois não recebeu formação adequada na sua formação de habilitação para a docência (Vitaliano, 2007)

No entanto, o decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro que regulamenta a habilitação para a docência e o plano de estudos da formação inicial de professores, não vincula a obrigatoriedade de frequência de qualquer módulo de Educação Especial por parte dos futuros professores, enquanto estudantes.

Costa (1996) e Freire (2008) referem que ao professor de ensino regular exige-se que saiba criar os ambientes e as condições de aprendizagens adequadas a todos os alunos.

Aos professores de ensino regular, Educadores de Infância/ Professor Titular de Turma/ Director de Turma, no Jardim de Infância, 1º CEB, 2º e 3º CEB e secundário, respectivamente, cabe também a coordenação do PEI, ou seja na prática o garante da sua aplicação, como expresso no Artigo 11º do Decreto-lei nº3/3008 de 7 de Janeiro, sendo este um dos pontos do decreto que mais críticas suscitam no dia-a-dia das escolas, por parte dos professores de ensino regular.

Correia (2008b) sugere que os professores de ensino regular foram confrontados com a situação de "qualidade *versus* igualdade", pois sentem-se pressionados entre a necessidade de melhoria dos resultados dos alunos ditos sem NEE e simultaneamente têm de responder às



necessidades específicas dos alunos com NEE, cujas aprendizagens atípicas lhes exigem competências que não adquiriram na sua formação de habilitação para a docência.

Já Sim-Sim (2008) considera que a escola actualmente abriga grande diversidade de alunos, mas é o local de aprendizagem para todas as crianças, estando obrigada a ser criativa, imaginativa, incansável na busca de atitudes e meios educativos para que todas as crianças aprendam. «Esta diversidade, se, por um lado, traz dentro dos muros da escola a riqueza e a fertilidade que a diferença encerra, por outro, levanta aos professores questões cruciais e, por vezes muito difíceis» (Sim-Sim, 2008, p. 5).

Os alunos podem beneficiar de uma ou várias medidas educativas especiais, excepto as adequações curriculares individuais e o currículo específico individual que não podem coexistir no mesmo aluno.

As Adequações Curriculares Individuais destinam-se a casos em que o currículo do aluno tem como padrão o currículo comum e não põe em causa a aquisição das competências terminais de ciclo, no ensino básico e as competências essenciais de disciplina, no ensino secundário.

O currículo específico individual substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino. A lei permite assim que cada aluno tenha um currículo adequado às suas capacidades e que adquira as competências que mais se ajustam ao seu perfil educativo. «A forma como é planeado, organizado, desenvolvido e avaliado um currículo (percurso) habilitativo é determinante para o seu sucesso» (Rodrigues, 2001, p. 29).

As Tecnologias de Apoio compreendem os dispositivos facilitadores para o aluno e destinam-se a melhorar a sua funcionalidade, e promover o desempenho e a participação nos domínios da aprendizagem, da vida profissional e da vida social. Artigo 22º do Decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro.

As tecnologias da informação e da comunicação (TIC) têm um papel fundamental na sociedade e concomitantemente nas escolas. Miranda (2007) sugere que as TIC podem contribuir para uma maior eficiência do processo de ensino/aprendizagem, especialmente nos alunos menos eficientes que os seus pares.

O Decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro introduz as modalidades específicas de educação: a educação bilingue de alunos surdos; a educação de alunos cegos e com baixa visão; as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com

mulideficiência e surdocegueira congénita. Qualquer uma destas modalidades de educação efectua-se em escolas de referência criadas para o efeito.

A criação de escolas de referência para as diferentes modalidades específicas de educação tem como objectivo o reforço da qualidade dos serviços de educação prestados e «o desenvolvimento de respostas diferenciadas, orientadas para a especificidade das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente» (DGIDC, 2008, p. 18).

Na realidade, constitui preocupação de muitos especialistas a criação destas unidades (salas), dentro das escolas de ensino regular, uma vez que elas se podem vir a tornar em salas de educação especial, se não houver uma cultura de educação inclusiva forte na escola. Existem 551 unidades especializadas em escolas públicas de ensino regular e (0,2%) dos alunos com NEE, abrangidos pelos serviços de educação especial, frequentam estas unidades (DIGDC, 2009).

Não podemos deixar de referir o disposto no artigo 31º referente ao cumprimento da disposição de dar prioridade à matrícula de crianças e jovens com NEE de carácter permanente e de lhes proporcionar o direito a frequentar a escola nos mesmos termos das restantes crianças. O incumprimento do disposto implica sanções tanto às escolas públicas como às privadas.

A necessidade sentida nestas medidas de política inclusiva é elucidativa das dificuldades existentes ainda, relativamente às atitudes para com a educação inclusiva.

## 2. Atitudes

Na vida quotidiana, profissional, familiar ou social, somos confrontados com diferentes atitudes dos nossos colegas, familiares e amigos, face a qualquer assunto. As experiências de cada um, individualmente ou em grupo, assim como os seus sentimentos, valores e crenças estão certamente na génese das suas atitudes.

Ao procurar conhecer as atitudes dos docentes, surgiu-nos a necessidade de compreender o que é, na realidade, a atitude como comportamento humano. Beraza (2000) considera as atitudes como um aspecto fundamental do âmbito das Ciências Humanas, onde a Educação e a Educação Especial, em particular, se inserem.

O tipo de relação que uma pessoa mantém com algo é definido pelas suas atitudes (Beraza, 2000). As atitudes são aspectos da natureza humana, susceptíveis de serem estimulados através da acção educativa.

O conceito de atitude é dos mais antigos e estudado em Psicologia Social. Em primeiro lugar o conceito serviu de ponte entre disposições individuais e ideias socialmente partilhadas e só posteriormente criaram formas de avaliação: as escalas de atitudes. (Vala & Monteiro, 2004).

As atitudes são o mecanismo através do qual o indivíduo se relaciona com o seu meio social. Neste contexto as atitudes aparecem relacionadas com a configuração da personalidade, mas enquanto agregação de esboços culturais que possibilitam o funcionamento e a adaptação da pessoa ao contexto social e cultural em que vive. Na verdade, as atitudes são a essência sob a qual se traça a nossa forma de estar no mundo (Trillo, 2000).

Beraza (2000) descreve os aspectos básicos das atitudes, pois considera-os fundamentais, para as poder analisar e definir. Para o autor, os componentes básicos das atitudes são quatro: as atitudes são um processo interior ou uma dimensão do ser humano, que orienta e conduz a determinada maneira de agir; as atitudes são uma condição da pessoa, adaptável às circunstâncias, nascem e mantêm-se na interacção que a pessoa tem com os outros; as atitudes não são estáticas, fixas, definitivas ou inalteráveis, são algo que se constrói, se ensina, se modifica e se substitui por outras; as atitudes são fenómenos humanos complexos. Nestas intervêm pelo menos três componentes básicas: a componente cognitiva é o que se sabe sobre o assunto; a componente emocional são os afectos que o assunto provoca e a componente comportamental são as acções que realizamos relacionadas com o objecto da atitude. Para que a atitude mude, é necessário que mudem as componentes básicas que a alimentam.

Hobbes (cit. em Sprinthal e Sprinthal, 1993), numa investigação aos problemas do ensino especial, concluiu que as atitudes positivas dos professores eram fundamentais, paralelamente às suas competências.

A existência de uma atitude implica, pelo menos, um juízo de valores por parte do indivíduo que a possui, contudo não parece justificar que se entenda isto como um correlato fiel dos valores ou das normas. Isto significa que a atitude implica algum tipo de crenças respeitantes aos valores em questão. Mas uma atitude do mesmo signo em relação a um objecto pode estar a ser orientada por valores distintos ou, inclusivamente, contrapostos. Seja como for, os valores distintos são um dos referentes necessários para a conformação das atitudes (Rodríguez, 2000). São estes valores e o juízo que os professores deles fazem que estarão na génese das suas atitudes, face ao modelo de educação inclusiva enquanto princípio filosófico.

Desde Rokeach (cit. em Rodríguez, 2000) os valores são compreendidos como um tipo de crenças, estilos específicos de comportamento. Neste sentido os valores são encarados como variáveis interpessoais. Obviamente a crença equivale a um valor e a sua análise positiva, ou seja, a atitude positiva relativamente ao valor é uma realidade psicológica. Realidade que tem sido objecto de inúmeros estudos numa tentativa de compreensão do fenómeno.

## 2.1. Formação e avaliação das atitudes

Mais do que conhecer o que são atitudes, importa perceber como se formam, para podermos compreender como um professor forma atitudes positivas ou negativas, face ao modelo de Educação Inclusiva. Sendo o professor antes de mais “pessoa” e de acordo com a investigação, podemos asseverar que as atitudes dos professores são uma tendência psicológica que se organiza através das suas experiências e aprendizagem de vida e de formação. Essa tendência psicológica é determinante para a actuação do professor, face a qualquer assunto.

Relativamente à formação das atitudes, podemos distinguir duas correntes teóricas básicas: uma que se centra nos processos cognitivos e dirige a questão da formação das atitudes, para o tema das crenças; outra que analisa o aspecto afectivo do processo de formação das atitudes, remetendo a sua formação para experiências emocionais, sem necessidade de um suporte racional (Vala & Monteiro, 2004).

As atitudes, em geral, são predisposições, que se formam ao longo dos processos de aprendizagem, em qualquer contexto da vida e que impelem o indivíduo a manifestar-se de determinada forma perante um objecto ou situação. Habitualmente elas têm na base da sua formação, alguns valores e crenças, além de secundarem factores afectivos, com carácter motivacional e tendência para agir. Daí o indivíduo tem uma atitude positiva, relativamente a algo, quando sente um impulso para agir ou perceber o objecto da atitude. (Bolívar, 2000).

Vala e Monteiro (2004) afirmam que a grande maioria dos autores consideram as atitudes como algo que se aprende, consequentemente alterável e que as atitudes se expressam por julgamentos avaliativos. Os julgamentos avaliativos expressam-se por três categorias diferentes: a direcção, a intensidade e a acessibilidade.

A Psicologia Social desenvolveu formas estruturadas de avaliar as atitudes, através de diversos tipos de respostas observáveis relativamente a esse constructo inferido. A forma mais

comum de medir atitudes é utilizar escalas de atitudes; esta técnica parte da premissa de que as atitudes podem ser avaliadas através das crenças, opiniões e avaliações que os sujeitos têm sobre determinado assunto. Outra forma também utilizada na Psicologia Social é formular uma pergunta em que a posição do sujeito é avaliada directamente. É uma metodologia menos fiável, mas que permite obter resultados de forma rápida (Vala & Monteiro, 2004).

Beraza (2000) alerta para o facto de que avaliar atitudes é um processo complexo e como tal requer procedimentos específicos e tecnicamente justificados, pois avaliar não é alvitrar.

## 2.2. Mudança de atitudes

Muita da investigação sobre atitudes feita em Psicologia Social tem incidido no tema específico da mudança de atitudes.

Recordando o que já acima referimos e de acordo com Beraza (2000) as atitudes não são estáticas nem inalteráveis, constroem-se, ensinam-se, modificam-se e são substituídas por outras.

Estudos levados a cabo com estudantes universitários por Lumesdain e Janis (cit. em Monteiro e Vala, 2004) verificaram que as atitudes dos estudantes universitários mudavam quando eram expostos a mensagens persuasivas, mas a mudança só se mantinha, face à posição contrária, quando a mensagem inicial incluía argumentos bilaterais Hovland et. al. (cit. em Monteiro e Vala, 2004) consideraram que, perante uma apresentação bilateral, o ouvinte é conduzido a adoptar uma posição que considere os argumentos contrários.

Omote, Oliveira, Baleotti e Martins (2005) sustentam que não é o simples contacto que por si só garante a mudança de atitudes na direcção favorável. Dependendo de factores como a natureza da experiência e da qualidade das informações obtidas, as atitudes sociais podem mesmo tornar-se mais negativas para com o objecto ou o tema em apreço.

Um dos temas mais pesquisados em psicologia social tem sido como e porquê um individuo muda as suas atitudes. As pesquisas efectuadas têm mostrado que, quanto mais elevado for o processo de elaboração cognitiva das atitudes formadas, mais difícil é a sua mudança (Monteiro & Vala, 2004).

Beraza (2000), afirma que, será necessária a mudança dos componentes básicos que sustentam a atitude para que ela se altere. Para que um indivíduo mude as suas atitudes sobre determinado assunto, é necessário que aumente o seu nível de conhecimentos sobre o mesmo,

que tenha mais contactos com ele que, através de aproximações escalonadas, perca os sentimentos negativos pelo assunto.

Damásio ilumina-nos com uma nova visão sobre a consciência que cada um terá das suas emoções «Em muitas circunstâncias da nossa vida como seres sociais, sabemos que as nossas emoções só são desencadeadas após um processo mental de avaliação que é voluntário e não automático» (Damásio 1995. p. 145).

O autor fala de emoções, uma das componentes das atitudes. Rosenberg e Hovland (cit. em Monteiro e Vala, 2004), consideram a atitude como uma predisposição emocional determinante para o comportamento.

### 2.3. Atitudes dos docentes

As atitudes de um professor são também o que ele ensina e como ele ensina, Sprinthal e Sprinthal (1993) esclarecem-nos dizendo que ensinar alguma coisa a alguém é algo de intensamente pessoal, é um processo interpessoal, tem de envolver “o coração e a alma” e não só a mente. Os objectivos de um professor são os de promover saberes que conduzam ao desenvolvimento dos seus alunos. Só um professor atento compreenderá as diferenças individuais, os sinais de crescimento, os indicadores de interesse, de curiosidade, de necessidade e de saber dos seus alunos.

Os referidos autores acrescentam ainda que o papel do professor se baseia no planeamento do ambiente de aprendizagem, de forma a estimular o processo natural de desenvolvimento dos alunos, pois cada criança traz consigo um desejo natural de aprender, uma necessidade inata de aprender.

Este conceito de relação entre professor e aluno encaixa perfeitamente na perspectiva interacionista de Vygotsky (2007), entre os educadores e os educados, num processo de aprendizagem.

Em psicologia social, não há dúvida de que as expectativas dos professores influenciam o nível rendimento dos seus alunos. Os professores formam impressões sobre os seus alunos e com base nestas impressões estabelecem expectativas acerca dos futuros níveis de rendimento escolar dos alunos. A conduta do professor está sempre influenciada de alguma maneira pelas expectativas que ele formou dos seus alunos, embora estas possam ser conscientes ou inconscientes. Muitas vezes as expectativas pouco adequadas que o professor sustenta sobre

determinado aluno, são à priori razão para que elas influenciem o comportamento e a aprendizagem do aluno (Rogers, 1982).

As atitudes dos professores de ensino regular representam uma variável determinante nos processos de integração escolar de alunos com NEE, no sistema de ensino regular assim como para o seu sucesso educativo. Historicamente, os professores do ensino regular não têm reagido favoravelmente à integração de alunos com deficiências ligeiras (Morgado, 1999).

#### 2.4. Atitudes dos docentes face à educação inclusiva

Nos últimos quarenta anos muita investigação foi realizada com o objectivo de avaliar as atitudes dos professores face à integração/inclusão de alunos portadores de NEE. Os resultados das pesquisas revelam que na melhor das hipóteses os professores não são muito favoráveis à inclusão total e na pior das hipóteses opõem-se fortemente às mudanças necessárias para implementar um processo de inclusão (McLeskey, Waldron, So, Swanson, Loveland, 2001).

Autores como Kalyva, Dina e Tsakiris (2007), afirmam que, numa abordagem contemporânea da educação, a forma mais valiosa de obter informação sobre a prática e a dinâmica da sala de aula inclusiva, o melhor método é avaliar as atitudes dos professores. Esta corrente de pensamento é bem elucidativa da importância das atitudes dos professores, em contexto de sala de aula, na implementação de qualquer política educativa de inclusão de crianças com NEE.

Siberman (cit. em Cook, Cameron, Tankersley, 2007) alvitrou que os professores muitas vezes tomam decisões baseadas nos seus sentimentos para com os alunos, em vez de fazerem uma análise racional dos diferentes contextos.

Jack Birch (cit. em Sprinthal e Sprinthal, 1993) sintetizou atitudes positivas de professores, de vários estudos, o conjunto de atitudes positivas dos professores face à integração de crianças com NEE nas salas de aula de ensino regular constitui a energia mais eficaz para a Educação Especial. Reside nesta energia fundamental o sucesso ou insucesso da Educação Inclusiva.

Chambers e Forlin (cit. em EADSNE, 2001), iluminam-nos com a definição de atitude como resposta que foi aprendida para avaliar um objecto ou um problema, as atitudes são elas próprias o resultado da acumulação das crenças pessoais.

Para Leitão (2007) a natureza da relação entre as atitudes e os comportamentos, tem uma extensa tradição na investigação teórica e empírica. As atitudes positivas dos docentes do ensino regular e do ensino especial têm sido vistas como pré-requisitos basilares para uma inclusão bem sucedida.

Chambers e Forlin, Cook e Silverman (cit. em EADSNE, 2010) aditam que as crenças influenciam as atitudes dos professores e estas condicionam as suas intenções e os seus comportamentos face aos alunos com NEE, tendo grande influência sobre o clima da sala de aula e a aprendizagem dos alunos. Assim a formação e a modificação das atitudes dos professores são uma importante área de investigação, em educação. Qualquer ensino é susceptível de ser ineficaz se houver um sistema de crenças que rotule os alunos em função das suas necessidades de ensino, especiais ou não Ainscow (cit. em EADSNE, 2010).

Dupoux, Hammond, Ingalls, e Wolman (2006) sugerem que a atitude do professor é um constructo multidimensional, influenciado pelos seus conhecimentos e crenças; as características de personalidade do professor são indicadores comportamentais das suas atitudes. Aumentar os conhecimentos dos professores e consciencializá-los para a problemática da inclusão será um passo importante para a implementação de medidas inclusiva.

A investigação tem atestado que um dos principais preditores do sucesso da inclusão de crianças com NEE nas salas de aula do ensino regular está relacionado com a atitude dos professores de ensino regular. Norwich (cit. em Avramidis e Norwich, 2002), reconhecem que as crenças e as atitudes dos professores são fundamentais para assegurar o sucesso da Educação Inclusiva; a aceitação dos professores de políticas inclusivas é susceptível de afectar o compromisso dos professores para com a implementação da Escola Inclusiva. Acrescentam ainda que inspirados nesta premissa, muitos investigadores encontram resultados importantes, que os decisores políticos aproveitam para decretar as suas medidas políticas, em prol da educação inclusiva.

As investigações que pesquisámos, estrangeiras ou nacionais revelam resultados que não diferem substancialmente. Não tivemos em linha de conta as diferentes culturas e políticas dos professores e o contexto onde se desenvolve a sua actividade docente. Avramidis e Norwich (2002); Camisão (2005); Chiang (1999); Chopra (2008); Cook, Cameron e Tankersley (2007); Crochík, Freller, Dias, Feffermann, Nascimento e Casco (2009 a); Crochík, Casco, Ceron, Catanzaro (2009 b); Freire (2008); Ferreira (2005); McLeskey et al. (2001); Sant` Ana (2005), encontraram resultados conducentes com uma atitude positiva dos



professores perante o conceito de inclusão de crianças com NEE, nas suas salas de aula, embora esta atitude seja condicionada por vários factores que analisaremos mais adiante.

No extremo oposto surge Finegan (2004) que considera que os professores não aceitam inclusão total: 29% dos professores não acreditam ser possível generalizar a inclusão e 92% dos professores admitiram que a existência de classes de ensino especial é benéfica para todos.

Conquanto Kalyva e colegas (2007) apuraram que os professores Sérvios tinham uma atitude ligeiramente negativa em relação à inclusão de crianças com NEE nas suas salas de aula. Resultados semelhantes apresentam Alghazo (2002) num estudo efectuado na Jordânia e Alghazo e Gaad (2004), nos Emiratos Árabes Unidos. De referir que qualquer um destes países ainda não tinha implementado uma política inclusiva, nem era prática comum a inclusão de crianças portadoras de NEE nas escolas de ensino regular. Os professores não possuíam portanto experiência de ensino a crianças com NEE, factor que, como veremos adiante, parece ter grande influência nas atitudes dos professores.

Num contexto de política educativa diferente, Leitão (2007) também encontrou evidências de que os docentes do 1º CEB e os Educadores de Infância exibiam atitudes negativas face à implementação da Educação Inclusiva. Na região autónoma dos Açores, há legislação baseada nos princípios filosóficos da educação inclusiva, em que todas as crianças com NEE estão incluídas no sistema de ensino regular, tendo sido extintas as escolas de Educação Especial em 1997 (Hofsäss, Leitão e Medeiros, 2009).

As atitudes dos professores para com a pessoa deficiente e/ou diminuída, assim como a sua postura social para com as minorias desfavorecidas são um indicador importante das atitudes dos professores, face à inclusão de alunos com NEE nas salas de aula do ensino regular. Leyser, Kapperman e Keller (cit. em Avramidis e Norwich, 2002), realizaram um estudo em vários países sobre as atitudes dos professores face à inclusão, tendo como um dos objectivos, comparar as atitudes dos professores nos diferentes países.

Os resultados indicaram que, nos países onde havia políticas de inclusão implementadas, as atitudes dos professores eram mais positivas do que naqueles onde não havia legislação exigindo a inclusão de alunos com NEE, e onde nem era prática corrente a inclusão. Caso de excepção é a Alemanha, onde os professores apresentaram atitudes positivas face à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Contudo, na altura em que a investigação foi feita, ainda não havia legislação referente à Educação Especial: os professores não recebiam qualquer formação em Educação Especial e esta ainda estava em

fase experimental. Os investigadores atribuíram este resultado ao facto de o povo alemão estar sensibilizado para as minorias e para as deficiências.

As análises evidenciam que os professores têm atitudes positivas face à inclusão de crianças com NEE, nas salas de aula do ensino regular, mas não foi encontrada nenhuma evidência de que os professores aceitam a inclusão total, ou seja, a frequência de todos os alunos no ensino regular, independentemente do seu grau de deficiência (Avramidis et al. 2000 e Avramidis & Norwich, 2002).

Alguns investigadores Baker e Sigmond; McIntosh, Shumm e Vaughn (cit em Cook et al. 2007) encontraram resultados que lhes permitem concluir que os professores de ensino regular não providenciam as adaptações e alterações à sua metodologia, necessárias para que o processo de inclusão de alunos com NEE tenha sucesso. Costa (1996), desperta em nós a consciência de que, ante um problema de insucesso escolar, não importa saber qual o défice da criança, mas é preciso saber que atitudes toma o professor, a classe e a escola para promover o sucesso da criança com NEE. O professor é o elemento chave na implementação de uma educação assente nos princípios filosóficos da educação inclusiva e sobre o qual recaem responsabilidades acrescidas na concretização de práticas inclusivas (Ribeiro, 2008).

Os estudos empíricos têm sugerido que, embora os professores apoiem o conceito geral da inclusão de alunos com NEE no ensino regular, não se empenham em estratégias de ensino que conduzam aos resultados esperados para com os alunos com NEE. Alternativamente é plausível que alguns professores, que são filosoficamente contrários a inclusão, sejam eficazes para com as necessidades específicas dos alunos com NEE, quanto às suas estratégias de ensino na sala de aula (Cook, 2004; Cook et al. 2007).

A investigação consultada sobre atitudes de professores face à inclusão de alunos com NEE no ensino regular, tem tido essencialmente a preocupação de identificar os factores que condicionam as atitudes dos professores. No entanto, Cook (2001); Cook (2004); Cook et al. (2007), percorrem caminho diferente, ao analisarem a categoria das atitudes.

Apego, preocupação, indiferença, rejeição são estas as categorias das atitudes investigadas por Cook e colegas (2007). Estes encontraram resultados conducentes com mais atitudes de preocupação, indiferença e rejeição dos professores para com os seus alunos com NEE. Estas atitudes manifestadas para com os alunos com NEE reflectem os desejos dos professores de apoiarem eficazmente os alunos com dificuldades académicas. A categoria das atitudes expressas pelos professores está ligada à sua experiência de ensino e à sua formação para ensinar.

Vários estudos corroboram a constatação de que as atitudes dos professores para com os alunos com necessidades específicas correspondem à quantidade e qualidade das interações e apoio que os professores sabem dar.

Os alunos mais rejeitados pelos professores foram os que apresentavam problemas sociais, atitudinais e comportamentais, sendo também os alunos mais criticados pelos professores Willis e Brophy; Everton et al; Good e Brophy; Siberman (cit. em Cook, 2007). Considerando a natureza e o impacto de educar uma criança com NEE, é lógico supor que estes alunos se enquadram nas cúspides, ou para além dos limites da capacidade de um professor, o que influencia as atitudes dos professores em relação a eles.

Gersten, Walter e Darsh, (cit. em Leitão, 2007) investigaram a relação entre as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE nas salas de aula e a sua eficácia pedagógica. Indicam os resultados que quanto mais eficaz se apresenta um professor, menos tolerante se mostra face aos comportamentos muitas vezes exibidos pelos alunos com NEE e mais resistentes quanto ao acolhimento destes alunos nas suas salas de aula.

## 2.5. Factores que influenciam as atitudes dos docentes

Como já referimos, a revisão da literatura que temos vindo a reportar-nos, pesquisou e encontrou, vários factores que condicionam as atitudes dos docentes face à educação inclusiva.

No entanto, Dupoux et al. (2006), citando Dupoux et al. (2005) apresentam o exemplo de um estudo transcultural sobre atitudes dos docentes face à educação inclusiva, realizado no Haiti e EUA, cujos resultados fazem supor que as atitudes dos docentes para com os alunos com NEE são consistentes e similares, independentemente das diferenças nacionais e culturais dos professores e dos contextos onde trabalham.

A prática de ensino de alunos com NEE ou mesmo o contacto com pessoas deficientes, são indiscutivelmente factor determinante para a formação de atitudes dos professores face à educação inclusiva, como o comprovam as investigações de Camisão (2005); Corchík (2009b); Dupoux et al. (2006); Finegan (2004); Hsien (2007); Kalyva et al. (2007); Leitão (2007). Também as atitudes dos professores podem ser melhoradas, através do conhecimento dos alunos com NEE (Spandagou, Evans e Little 2002).

Yellin et al (cit. em EADSNE, 2010), concluíram que a mera exposição a crianças com deficiência não é suficiente para mudar as atitudes dos professores, antes a qualidade das

experiências que produz mudanças reais. As evidências, segundo Avramidis et al. (2000); Avramidis e Norwich (2002); McLeskey et al. (2001), parecem indicar que as atitudes dos professores são negativas ou neutras, no início de qualquer experiência de implementação de princípios de inclusão e melhora significativamente com o tempo, ou seja, com a prática dos professores no ensino a crianças com NEE.

McLeskey et al. (2001), num estudo entre dois grupos de professores - um grupo a participar num programa de implementação de políticas e práticas de inclusão de alunos com NEE nas salas de aula de ensino regular e outro sem qualquer actuação nesse programa - constataram que os professores que não participaram do programa têm dúvidas quanto às adaptações necessárias no ambiente da escola e não sabem qual o seu papel, nem as funções que lhes compete, a fim de incluir alunos com NEE nas suas salas de aula.

Os estudos revelam que o contacto social por si só não chega para mudar as atitudes dos professores Stephens e Braun (cit. em Avramidis e Norwich 2002); Kalyva et al. (2007). É preciso haver experiências de ensino a crianças com NEE, bem planeadas e organizadas para ocorrerem mudanças nas atitudes dos professores face à inclusão.

#### 2.5.1. Tempo de serviço docente/ nível etário

A idade do docente associada ao tempo de serviço é um dos factores a que a investigação tem dispensado algum interesse. Forlin (cit. em Avramidis e Norwich, 2002) e Finegan (2004) encontraram evidências de que os professores com mais tempo de serviço apresentavam atitudes menos positivas face à inclusão de crianças com NEE. Leyser et al. (cit. em Avramidis e Norwich 2002); Leitão (2007) e Chopra (2008), também verificaram que em geral os docentes, com menos de catorze anos de tempo de ensino, tiveram atitudes significativamente mais positivas, quando comparados com docentes com mais de catorze anos de experiência docente. Em Chopra (2008), o tempo em apreço foi dez anos.

Há estudos porém que exibem resultados diferentes, Alghazo e Gaad (2004) encontrando evidências de que os professores, com mais anos de serviço e com mais experiência de ensino, apresentavam atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE no ensino regular.

### 2.5.2. Género do docente

Quanto ao factor género do docente, as evidências parecem inconsistentes, embora alguns estudos considerem a hipótese de que os professores do sexo feminino têm nível de tolerância maior face à inclusão de alunos com NEE. Harvey (cit em Avramidis, 2002), descobriu uma tendência marginal para as professoras do sexo feminino apresentarem atitudes mais positivas face à inclusão de crianças com problemas comportamentais, em relação aos professores do sexo masculino. Leitão (2007) não encontrou diferença estatisticamente significativa nas atitudes dos docentes em função do género, embora os docentes do sexo feminino apresentassem tendencialmente atitudes mais positivas.

Alghazo e Gaad (2004) encontraram diferenças significativas entre o grupo de professores do género feminino e o grupo do género masculino, apresentando o segundo grupo relevantes atitudes negativas face à inclusão, comparativamente com o primeiro. Os professores do género masculino quando questionados, referiram-se aos alunos com NEE em linguagem insensível e depreciativa, chegando a utilizar termos como “estúpido”. Os professores do sexo feminino referiram-se aos alunos com NEE em linguagem culturalmente apropriada, positiva e sensível.

Contrariamente Chopra (2008) encontrou diferença significativa nas atitudes face à inclusão entre os professores do género feminino e os do género masculino, sendo que os docentes do sexo masculino apresentaram atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE no ensino regular.

### 2.5.3. Crenças

A revisão da literatura que temos vindo a fazer indica que as crenças e os preconceitos dos professores são um dos factores que a investigação provou ter alguma influência nas atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE no ensino regular, Crochík et. al (2009); Elhoweris e Alsheikh (2006); Garman (cit. em EADSNE, 2010), apontam como essencial as disposições da consciência, a abertura e auto-reflexão e o compromisso para com a justiça social e inter-cultural dos professores, na formação das suas atitudes. Finegam (2004); Sanches e Ferreira (2007) sublinham a importância das crenças, na forma como os professores percebem os modelos de ensino para crianças com NEE.

Avramidis e Norwich (2002) sugerem que os professores, que demonstram características de personalidade relacionadas com baixos níveis de autoritarismo, apresentam menor necessidade de ordem, são menos pessimistas e menos agressivos nas relações interpessoais. Os autores referem as investigações executadas por Norwich no Reino Unido, para concluir que, embora as crenças sócio políticas ou ideológicas dos docentes assim como os seus valores tenham relação com os princípios da integração mas isoladamente, não podem ser considerados como um forte preditor.

Cook et al.(2000) e Dupoux et al. (2006), sugerem haver uma relação entre as atitudes dos professores e as crenças e preconceitos. Crochík et al. (2009 a), encontraram uma relação entre as atitudes negativas face ao conceito de inclusão e a manifestação de preconceitos, associados a uma forma de pensar que tende a ser sistemática e técnica e com tendência implícita para o conservadorismo.

#### 2.5.4. Nível/ grau de ensino

O factor nível/ grau de ensino e a sua implicação na formação das atitudes dos professores face à inclusão tem merecido a atenção de alguns estudos e foi mesmo encontrada uma relação entre o nível de ensino e as atitudes dos docentes. Avramidis e Norwich (2002), fazem uma revisão de vários estudos internacionais e asseveram que, quanto mais elevado é o grau de ensino, menos atitudes positivas face à inclusão os professores manifestam. Referem ainda os estudos de Salvia e Murson (1986) que concluíram na sua pesquisa que, quando as crianças crescem, as atitudes dos professores face à inclusão se tornam mais negativas, sendo esta situação devida ao facto dos professores de alunos de níveis de escolaridade mais avançados centrarem as suas preocupações essencialmente nos conteúdos curriculares e menos na individualidade de cada aluno e nas diferenças entre eles. Clough e Lindsay (cit. em Avramidis e Norwich, 2000) defendem esta teoria, pois afirmam que, para os professores mais preocupados com os conteúdos curriculares, a presença de crianças com NEE constitui um entrave para eficiente gestão da sala de aula.

Numa investigação onde foram analisadas as atitudes dos educadores de infância e dos professores de 1ªCEB, Leitão (2007), encontrou atitudes mais positivas nos educadores de infância do que nos professores do 1º CEB.

Resultados diferentes sustenta Ferreira (2005), num estudo de caso de um Agrupamento de Escolas, a todos os docentes do Jardim de Infância ao 3º CEB, nota que os professores de

2ºCEB foram os que apresentaram atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE no ensino regular, seguidos dos professores de 1ª CEB e dos Educadores de Infância. Os professores do 3ºCEB foram os que revelaram atitudes menos favoráveis à inclusão, enquanto princípio filosófico exequível nas suas salas de aula. Embora Camisão (2005), sugira que os professores do 1º CEB são mais capazes de ensinar alunos com NEE, em regime de monodocência é mais fácil gerir currículos diferentes na mesma sala de aula. Contrariamente, os professores de 2º, 3ºCEB afirmam não acreditar ser possível ensinar simultaneamente alunos com níveis elevados de conhecimentos e outros com conhecimentos rudimentares.

#### 2.5.5. Tipologia das NEE

O tipo de deficiência que a criança apresenta é outro factor preditor das atitudes dos professores face à inclusão. Avramidis e Norwich (2002) salientam que os professores apresentam atitudes diferentes para diferentes tipologias das NEE, sendo que a natureza e a severidade da deficiência influenciam fortemente as atitudes dos professores e que estes se encontram mais predispostos para a inclusão de crianças com deficiências leves, físicas ou sensoriais.

A percepção da gravidade da deficiência aumenta as atitudes desfavoráveis face à inclusão. Alghazo (2002); Alghazo e Gaad (2004); Dupoux et al. (2006) e Silveira (2006), esclarecem que os pais e os professores de crianças multideficientes não acreditam que seja possível incluir estas crianças no ensino regular, pois consideram que a escola não está preparada para as acolher.

Camisão (2005) encontrou evidências de que os professores têm atitudes menos positivas face aos alunos com graves dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento. Os alunos com grandes dificuldades emocionais e comportamentais são vistos como causando significativamente maior preocupação do que os alunos com outro tipo de necessidades (Avramidis et al. 2000). No entanto, Kalvya et al. (2007) não encontraram qualquer tendência nas atitudes dos professores relacionadas com o tipo de deficiência.

Alghazo (2002); Alghazo e Gaad (2004) sugerem que os professores aceitam a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem, desde que não apresentem deficiência mental e não requeiram mais tempo de preparação das aulas, nem mais material didáctico.

Alghazo e Gaad (2004) indicam que os professores aceitam muito facilmente alunos surdos, pois nos Emiratos Árabes Unidos os professores estão muito familiarizados com a

linguagem dos sinais e abordagens adequadas para alunos surdos. Isto vem reforçar a ideia presente em muita da investigação por nós consultada, de que, quando os professores se sentem habilitados para trabalhar com os alunos de NEE, apresentam atitudes mais positivas

As dificuldades de aprendizagem, Leitão (2007), seguidas da deficiência motora são consideradas pelos docentes como mais fáceis de incluir em sala de aula de ensino regular. Os distúrbios de comportamento, juntamente com o Autismo, foram considerados os mais susceptíveis de causar problemas na sala de aula.

Avramidis e Norwich (2002) destacam um estudo da UNESCO efectuado por Bowman (1986) que indicou claramente existir uma tendência dos professores para favorecer diferentes grupos de deficiência. As que recebiam mais aceitação em situações de inclusão eram as crianças com problemas de saúde, do foro médico, e com deficiências físicas, pois os professores referiam que as patologias destas crianças eram fáceis de lidar no contexto de sala de aula. Só metade dos professores, que constituíram a amostra do estudo, se mostrou favorável à integração das crianças com dificuldades de aprendizagem e com perturbações da fala. Um terço dos docentes considerou que as crianças com dificuldades moderadas de aprendizagem, perturbações emocionais e/ou perturbações de comportamento graves, eram mais facilmente integráveis. Um quarto dos professores cuidou que as crianças com deficiências sensoriais -visual e auditiva - poderiam ser integradas em salas de aula de ensino regular e só alguns professores consideraram que as crianças com deficiência mental grave e multi-deficiência poderiam ser ensinadas em salas de aula de ensino regular. Como se pode constatar, a tipologia da deficiência tem influências diferentes nas atitudes dos professores.

As dificuldades de aprendizagem são o grupo de alunos com NEE mais fáceis de ensinar em ambiente de sala de aula de ensino regular, mesmo em grupos de docentes com atitudes pouco favoráveis para com o conceito de educação inclusiva (Alghazo, 2002; Alghazo & Gaad, 2004 e Duproux et al. 2006).

#### 2.5.6. Ambiente Escola

O ambiente de escola é outro dos factores frequentemente associado à formação e manutenção das atitudes dos professores face à educação inclusiva. Como ambiente de escola consideram os investigadores que temos consultado, não só os recursos materiais, mas essencialmente os recursos humanos, ao dispor do professor no processo de inclusão. Avramidis e Norwich (2002) mencionam estudos onde existe uma relação entre os apoios,



(material didáctico adequado, turmas reduzidas, apoio de professores especializados em necessidades educativas especiais, apoio do Director), que os professores sentem ser essenciais e as suas atitudes.

Para os professores de ensino regular, os recursos adequados ao processo de inclusão são imprescindíveis Cornoldi et al. (1998). Muitos professores apontam, como indispensável para o sucesso da inclusão de um aluno, o apoio de professores de EE, Camisão (2005); Finegan (2004) e Freire e César (2007). Os professores de ensino regular não se sentem preparados para ensinar crianças com NEE, considerando que estes alunos exigem mais tempo, recursos adequados e apoios especializados.

Avramidis et al. (2000); Cook et al. (2007); Cook, Semmel, Gerber (1999); Sant`Ana (2005), encontraram evidências de que os professores de ensino regular consideravam imprescindível o apoio de especialistas – professores especializados, técnicos, médicos - no processo de inclusão de alunos com NEE. Estes apoios especializados são destinados essencialmente ao professor e não directamente ao aluno com NEE, cabendo o papel central de transmissor de conhecimentos ao professor de ensino regular. (Crochík et al. 2009).

Os recursos humanos não especializados, os apoios educativos, técnicos e a existência de equipas multidisciplinares, foram factores limitativos de atitudes favoráveis à inclusão de alunos com NEE Leitão (2007). A existência destes recursos está muito ligada à gestão e direcção das escolas, pois os professores pensam que cabe aos órgãos de gestão providenciar os recursos adequados (Dupoux et al.2006; Sant`Ana, 2005; Chopra, 2008).

#### 2.5.7.Formação Específica em NEE/EE

A tendência comum na investigação por nós consultada é de que os professores de Educação Especial aceitam mais a educação inclusiva enquanto princípio filosófico, do que os professores de ensino regular. (Avramidis & Norwich, 2002; Camisão, 2005; Cook et al.2007; Crochík et al.2009; Hsien, 2007; Leitão, 2007; Omote et al. 2005; Sant`Ana, 2005; Loreman, Forlin, Sharma 2007).

A origem das atitudes pró inclusivas dos professores de educação especial parece estar na formação especializada em necessidades educativas especiais que estes professores têm. Dupoux et al. (2006), sugerem que as cognições e crenças dos professores, face à presença de alunos com NEE na escola regular, podem ter origem nas experiências desses professores enquanto estudantes de formação académica para docentes.

Baseados em técnicas de modificação de atitudes sociais, Omote et al. (2005) organizaram actividades direccionadas, à temática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, as actividades dirigidas a alunos de cursos superiores de habilitação para a docência, tinham o formato de um curso de 14 horas, distribuídas em sete encontros semanais de duas horas cada. As atitudes sociais dos elementos da amostra foram mensuradas antes e depois da intervenção, através de uma escala de Likert. Os resultados do pós teste, indicam claramente que após a intervenção organizada, na forma de curso, as atitudes dos estudantes eram muito mais positivas face à inclusão do que no teste inicial, antes da intervenção.

Na formação inicial os futuros professores devem ficar habilitados a atender devidamente as questões da inclusão de alunos com NEE no ensino regular EADSNE (2010). Pois a inclusão de alunos com NEE, requer professores capazes de promover a sua aprendizagem e participação (Vitalino 2007).

Num curso de formação de professores, os alunos devem ser alertados para o facto de não haver uma resposta única, uma única estratégia, ou um modelo único de educação, para conseguir criar verdadeiras salas de aula, inclusivas. O contacto com a deficiência e a formação inicial dos professores são os principais factores que influenciam as atitudes (Spandagou et al. 2002).

Fleuri (2009) recomenda que o ensino na formação inicial de professores se preocupe com a promoção das atitudes dos futuros professores, assim como com as competências de instrução destes. (Loreman e colegas, 2007) acrescentam que os futuros professores tem de ser sensibilizados para o facto de que alguns alunos necessitam de mais esforço do professor para trabalhar com eles e que isto não significa que esses alunos não sejam dignos de ser incluídos em classes de ensino regulares.

Qualquer programa de formação de professores deve proporcionar a oportunidade de interagir com indivíduos portadores de deficiência. Devem incluir também alternativas de estilos de aprendizagem e estratégias de ensino (Elhoweris et al. 2006).

Os professores sentem necessidade de formação sistemática e intensa, não só na formação inicial de habilitação para a docência, mas também formação em serviço bem planeada, num processo contínuo ao longo da vida profissional, tendo especialistas com a função de consultores Avramidis et al. (2000). Em particular, os professores pediram mais conhecimentos sobre como lidar com as dificuldades de aprendizagem e gestão de

comportamentos das crianças com necessidades especiais de carácter emocional, comportamental.

Na investigação efectuada por Finegan (2004), conquanto dois terços dos professores reconhecessem que já tinham recebido em algum momento das suas carreiras, algum treino para ensinar crianças portadoras de NEE, havia um sentimento geral entre os professores de que não tinham qualificações que lhes permitissem ensinar alunos com necessidades especiais.

Quando o professor se sente sem competências para facilitar aprendizagens significativas nos alunos com NEE (Marchesi, 2001), iluminam-nos dizendo que eles tem tendência para desenvolver atitudes negativas face à inclusão que se vão repercutir numa menor interacção e numa menor atenção para com os alunos, que mais precisam em virtude das suas necessidades especiais. É difícil desenvolver uma perspectiva de escola inclusiva, sem que os docentes, e não só os docentes especializados em Educação Especial, desenvolvam competências suficientes para ensinar todos os alunos.

Loreman et al. (2007) efectuaram um estudo comparativo sobre a formação inicial de professores e as suas atitudes face à inclusão, em países tão diferentes como: Austrália, Canadá, Hong kong, Singapura, os resultados denotam que embora ligeiras, há atitudes diferentes entre os estudantes de cada nação, sendo mais favoráveis à inclusão, enquanto princípio filosófico, aqueles cujos países implementaram há muito, políticas inclusivas, caso do Canadá e da Austrália. Os elementos da amostra do Canadá e da Austrália, é muito provável que já tenham tido contacto com NEE, até mesmo como colegas de sala de aula, no seu percurso escolar. Ao contrário dos estudantes de Hong Kong e Singapura. Nações onde as políticas referentes à inclusão são recentes, além de que os cursos de formação de professores destes países dão uma preparação inferior e menos apropriada, comparativamente com os cursos similares da Austrália e do Canadá.

A importância da formação dos professores é evidente na investigação Spandagou et al. (2002) verificaram que os estudantes universitários de cursos de habilitação para a docência, apresentavam atitudes mais positivas face à problemática da inclusão, após a frequência da disciplina de Educação Especial. Os estudantes ficavam com a percepção de que estavam melhor preparados para ensinar crianças com NEE, e sentiam-se detentores dos conhecimentos e habilidades necessárias para trabalhar em sala de aula diversificada.

Importa perceber o estado actual da formação inicial de professores em Portugal, Freitas (2009) investigou se o novo curso de Educação Básica desenvolve ou não, nos futuros

profissionais os conteúdos necessários para o desenvolvimento de um trabalho adequado, junto dos alunos com NEE. Teve como base os planos de estudos de 28 instituições de Ensino Superior, que formam professores no nosso país e as realidades percebidas pelos quatro profissionais que participaram na estruturação dos actuais cursos superiores de habilitação para a docência. Os resultados da investigação sugerem há uma descontinuidade teórica e legislativa que se traduz na diminuição significativa da percentagem de frequência da unidade de NEE, quando comparada com os cursos anteriores, fica em aberto a possibilidade dos futuros profissionais poderem não frequentar alguma unidade curricular neste âmbito.

Em Portugal a legislação referente a cursos de habilitação para a docência, Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, não obriga à frequência de qualquer módulo, ou aquisição de créditos, referente a educação especial, ou necessidades educativas especiais. Mas paralelamente o Decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro atribui ao Educador de Infância e aos professores titulares de turma de 1º CEB o papel de coordenadores e responsáveis pela implementação das medidas educativas de regime especial, do aluno com NEE, cabendo no 2º e 3º CEB toda a responsabilidade ao Director de Turma.

Existe ainda o Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de Agosto que regulamenta o perfil do professor e determina como deveres destes, entre outros os seguintes:

Respeitar a dignidade pessoal e as diferenças culturais dos alunos, valorizando os diferentes saberes e culturas, prevenindo processos de exclusão e discriminação.

Promover a formação integral dos alunos, estimulando o desenvolvimento das suas capacidades a sua autonomia e criatividade

Promover o desenvolvimento do rendimento escolar dos alunos e a qualidade das aprendizagens, de acordo com os respectivos programas curriculares e atendendo à diversidade dos seus conhecimentos e aptidões.

Organizar o processo ensino aprendizagem adoptando estratégias de diferenciação pedagógica susceptíveis de responder às necessidades individuais dos alunos

O despacho pronunciado pela Ministra da Educação em 15 de Outubro de 2010 e que aguarda publicação em Diário da Republica reforça a importância destas qualificações num professor.

É um dado comum, na grande maioria da investigação, que os professores com formação em EE têm atitudes mais favoráveis à inclusão enquanto principio filosófico. Hsein (2007) propõe mesmo a unificação dos cursos de habilitação para a docente do ensino regular

e do ensino especial, num único programa, onde filosofias comuns e as abordagens para o ensino inclusivo fossem compartilhadas.

Os cursos de formação de professores e o posterior desenvolvimento profissional, são condições necessárias para que se operem práticas integrativas nas escolas. Advêm que a formação de docentes mantém uma relação directa com as atitudes dos mesmos, ante a diversidade dos alunos (Marchesi, 2001).

Em síntese muita da investigação realizada até hoje que teve por objectivos avaliar e prever as atitudes dos docentes face ao modelo de educação inclusiva indica-nos essencialmente que não há um factor responsável, mas vários factores que actuam só ou em conjunto. Diferentes investigações encontraram evidências com diferentes nuances, também marcadas pelas diferenças culturais e políticas dos contextos onde a investigação foi efectuada.

As crenças pessoais dos professores e até os traços característicos da sua personalidade têm influência nas suas atitudes frente ao modelo de educação inclusiva enquanto princípio filosófico. Mas há também factores profissionais e sócio demográficos com interferência nas atitudes dos docentes tais como: formação específica em NEE/EE, nível de ensino, tempo de serviço, nível etário, constituição das turmas, ambiente de escola, tipo de necessidades educativas especiais.

## Capítulo II Enquadramento do Estudo

### 1. Tema do Estudo

O presente estudo centra-se na atitude dos educadores de infância e dos professores do 1º, 2º e 3º CEB, face ao modelo de educação inclusiva enquanto princípio filosófico e na sua disponibilidade para implementar práticas educativas inclusivas. Mais concretamente pretendemos estudar a atitude dos professores, face à educação inclusiva, de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas de ensino regular.

A educação inclusiva, segundo Freire e César (2007), é actualmente um movimento educacional, mas também social e político que defende o direito de todos os indivíduos participarem, de forma consciente e responsável, na sociedade a que pertencem e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, defende o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como adquirir competências que lhes permitam exercer a sua cidadania, necessitando para isso de uma educação de qualidade, de acordo com as suas necessidades, interesses e características.

A educação inclusiva é presentemente um compromisso com a justiça social. A escola é só uma das componentes da educação inclusiva, mas certamente uma componente com grande poder de gerar equidade e contribuir para a justiça social.

A inclusão, para Silveira e Neves (2006) precisa de transformar, com urgência, a realidade escolar e social; à escola cabe prescrever as mudanças, relacionadas com o acolhimento do aluno, como ser em constante construção e desenvolvimento. O conhecimento deve ser entendido não como algo estático e acabado, mas como o produto da co-construção gerado pela interacção entre o indivíduo, o meio físico e as relações humanas.

A construção de uma escola inclusiva não depende só das políticas implementadas, mas fundamentalmente das atitudes dos docentes e da sua predisposição para desenvolver mudanças no seu trabalho diário na sala de aula. Há, contudo, docentes que insistem em utilizar metodologias centradas na sua figura. A mudança tem de começar na forma como o professor conceptualiza as tarefas de aprendizagem que propõe aos seus alunos.

Na escola inclusiva, o professor programa para a turma, abrangendo todos os seus alunos e as diferenças ou particularidades de cada um; tem expectativas muito altas em relação a todos os alunos, utiliza trabalho de grupo e trabalho cooperativo, como

metodologias usuais, sabe improvisar e alterar a programação em função de situações imprevistas que surgem no dia-a-dia (Rief & Heimburge, 2000).

Escola inclusiva é aquela que se adapta aos seus alunos, mudando e transformando o que não é bom para os alunos que atende. Professor inclusivo é aquele que é capaz de se adaptar aos alunos, flexibilizando o currículo (Rodrigues, 2001).

O tema do estudo parece-nos pertinente e reveste-se de grande interesse pessoal e profissional. Actualmente o tema é o enfoque de vários estudos internacionais de organizações tais como a European Agency for Development in Special Needs Education . Em Portugal, é chegada a altura de se avaliar os resultados nas atitudes dos professores, resultantes das recentes alterações políticas na educação inclusiva.

## 2. Delimitação do problema a investigar

A definição do problema é a fase basilar de qualquer investigação, ela é a dúvida que queremos ver esclarecida (Almeida e Freire, 2008).

Com este estudo pretendemos esclarecer a nossa dúvida, ou seja, investigar as atitudes dos educadores de infância e dos professores do 1º, 2º e 3º CEB, face ao modelo de educação inclusiva enquanto princípio filosófico e a sua disponibilidade para implementar práticas educativas inclusivas. As suas atitudes constituem os seus sentimentos e crenças sobre a inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula. O que pensam e sentem reflecte-se na forma como agem e como organizam o trabalho nas suas salas de aula.

Uma atitude forte sobre a educação inclusiva permite que o atendimento ao aluno diferente seja feito com diferenciação e intencionalidade educativa, de modo a permitir ao aluno com NEE o acesso ao currículo.

É ao professor que cabe implementar a inclusão na sua sala de aula. Genericamente, podemos aceitar que a educação inclusiva está dependente do trabalho dos professores na sala de aula. É obvio que o trabalho do professor depende da sua formação, da sua experiência, da sua convicção e da sua atitude, bem como das condições que cria na sala de aula onde desenvolve a sua actividade docente e dos factores exteriores à escola (recursos locais e regionais, política educativa, recursos materiais, etc.), (EADSNE, 2003).

Ainscow e Booth (2000) iluminam-nos com as suas três dimensões de categorias essenciais ao modelo de escola inclusiva: criar culturas inclusivas, promover práticas

inclusivas e implementar políticas inclusivas. Para os autores, o desenvolvimento de valores inclusivos (cultura), quando partilhados por todos, conduz a mudanças nas outras dimensões.

Procuraremos essencialmente perceber a dimensão cultural dos docentes, através das suas atitudes face ao modelo de Educação Inclusiva enquanto princípio filosófico e a sua disponibilidade para implementar práticas educativas inclusivas.

### 3. Questões e Objectivos Inerentes ao Estudo

A inclusão de alunos com NEE nas salas de aula de ensino regular não é um assunto consensual.

O estudo, que pretendemos efectuar, surgiu da necessidade de conhecermos as atitudes dos educadores de infância e dos professores do 1º, 2º e 3º CEB, face ao modelo de educação inclusiva enquanto princípio filosófico e a sua disponibilidade para implementar práticas educativas inclusivas.

Vários poderiam ser os objectivos do estudo, dada a vastidão do tema e das várias nuances que lhe estão subjacentes. Escolhemos os objectivos que nos poderiam dar uma visão global da perspectiva dos educadores de infância e dos professores dos 1º, 2º e 3º CEB sobre a inclusão de alunos NEE na escola de ensino regular e descobrir se há factores que influenciam as suas atitudes face ao modelo de educação inclusiva. Assim, sistematizamos, como ponto de partida para o estudo, os seguintes objectivos a investigar:

- (a) Saber se os docentes de JI, 1º, 2º e 3º CEB apoiam o modelo de educação inclusiva, enquanto princípio filosófico e se estão dispostos a implementar práticas educativas inclusivas.
- (b) Analisar se há diferenças nas atitudes, face ao modelo de educação inclusiva enquanto princípio filosófico e na disponibilidade para implementar práticas educativas inclusivas, entre os docentes dos diferentes níveis de ensino JI, 1º, 2º e 3º CEB.
- (c) Conhecer se o nível etário dos docentes de JI, 1º, 2º e 3º CEB influencia as suas atitudes face ao modelo de educação inclusiva enquanto princípio filosófico e a disponibilidade para implementar práticas educativas inclusivas.
- (d) Analisar se a formação específica em NEE, inicial ou complementar, dos docentes de JI, 1º, 2º e 3º CEB influencia as suas atitudes face ao modelo de educação inclusiva



enquanto princípio filosófico e a disponibilidade para implementar práticas educativas inclusivas.

- (e) Saber se o número de alunos por turma influencia as atitudes dos docentes de JI, 1º, 2º e 3º CEB, face ao modelo de educação inclusiva enquanto princípio filosófico e a disponibilidade para implementar práticas educativas inclusivas.
- (f) Saber se o número de alunos com NEE por turma influencia as atitudes dos docentes de JI, 1º, 2º e 3º CEB, face ao modelo de educação inclusiva enquanto princípio filosófico e a disponibilidade para implementar práticas educativas inclusivas.
- (g) Analisar se há diferença nas atitudes face ao modelo de educação inclusiva enquanto princípio filosófico e na disponibilidade para implementar práticas educativas inclusivas entre os docentes de JI, 1º, 2º e 3º CEB de Torres Vedras e os de Lisboa (AEBPC).

#### 4. Variáveis condicionantes das atitudes dos docentes face à educação inclusiva

Conhecedores de que as atitudes dos professores têm papel decisivo na escola e advertidos por Oliveira (2007a), sabemos que o clima afectivo da sala de aula é de grande importância para a motivação e aprendizagem dos alunos e é criado maioritariamente pelo docente.

A atitude dos docentes face à educação inclusiva, enquanto princípio filosófico é condicionada por vários factores (Avramidis et al. 2000). O estudo desses factores tem constituído a base de muitas investigações, numa tentativa de prever quais os que podem contribuir para que os professores tenham atitudes favoráveis, face à inclusão de alunos com NEE nas escolas de ensino regular (Avramidis & Norwich, 2002).

Cientes de que uma boa análise depende da qualidade das perguntas que o pesquisador faz, ou seja da qualidade teórica e da perspectiva epistemológica (Gatti, 2004), esperamos enunciar perguntas capazes de nos dar as respostas que queremos conhecer.

A estratégia utilizada foi a de incluir as variáveis consideradas mais relevantes nos estudos internacionais, para averiguar da validade das conclusões internacionais no contexto Português. Não conseguimos porém encontrar número significativo de estudos em Portugal Continental no actual contexto legislativo.

Estudos como os de Camisão (2005); Ferreira (2005); Freire (2008); Leitão (2007); Ribeiro (2008) apresentam desenho ligeiramente diferente daquele que delineamos para a nossa investigação, ora porque abrangem um grupo mais específico de docentes, ora porque os objectivos e os factores diferem dos que pretendemos investigar, ora ainda pela metodologia utilizada. Foram todos realizados num contexto legislativo diferente. Todos quiseram, no entanto, conhecer as atitudes ou percepções dos professores, face à educação inclusiva.

Ribeiro (2008) restringiu-se aos professores de Educação Tecnológica da Região Autónoma da Madeira.

Leitão (2007) apresentou estudo abrangente da população docente dos Açores. É de referir que os contextos do arquipélago são diferentes dos existentes no Continente, particularmente o contexto legislativo. Nos Açores, a educação especial é regulamentada pelo Decreto Legislativo Regional n.º 15/2006/A de 7 de Abril, que considera, para além do professor de educação especial, o professor de apoio educativo para atender os casos de dificuldades de aprendizagem que não resultam de NEE de carácter permanente.

Esta investigação analisou as atitudes face ao modelo de educação inclusiva de todos os docentes de ensino regular, de apoio educativo e de educação especial do Jardim de Infância e do 1º CEB.

Camisão (2005) investigou as atitudes e percepções dos professores dos três ciclos do ensino básico, relativamente à inclusão educativa de alunos com Dificuldades de Aprendizagem e/ou Problemas de Comportamento.

Ferreira (2005) fez um estudo de caso de um agrupamento vertical de escolas.

Freire (2008), com um estudo de caso, pretendeu conhecer o processo de inclusão de alunos surdos numa escola de ensino regular.

Desejamos saber se os professores, que constituirão a amostra do estudo, possuem atitudes positivas face à educação inclusiva. Consideramos a hipótese de os docentes educadores de infância, professores do 1º, 2º e 3ºCEB, apoiarem a inclusão, enquanto princípio filosófico e estão dispostos a implementar práticas educativas inclusivas.

Pretendemos ainda saber se há variáveis que condicionem as atitudes dos docentes que constituirão a amostra e qual a sua importância.

De acordo com a literatura, as variáveis com importância na formação das atitudes dos docentes face ao modelo de educação inclusiva enquanto princípio filosófico podem ser de

diferentes etiologias. Assim, iremos considerar os factores relacionados directamente com o docente e os factores relacionados com o ambiente de escola.

## 5. Variáveis relacionadas com o docente

### 5.1. Nível de ensino

De um modo geral, há uma tendência na literatura para sugerir que os professores dos primeiros níveis de ensino e com conteúdos académicos mais elementares demonstram atitudes mais favoráveis face ao modelo de educação inclusiva.

De acordo com a meta análise de Avramidis e Norwich (2000), pode ser atribuído ao facto de os professores de alunos mais velhos e de níveis de ensino mais avançados estarem essencialmente preocupados com o processo de ensino/aprendizagem dos conteúdos académicos que tem para leccionar do que propriamente com o aluno.

Avramidis et al. (2000) porém sugerem ser o nível de ensino um factor com resultados incoerentes e que não está significativamente relacionado com as atitudes dos docentes face à inclusão, pelo menos quando o nível de ensino é considerado como factor isolado.

Camisão (2005) e Leitão (2007) sugerem que os professores do 1º CEB, comparativamente com os Educadores de Infância, apresentam atitudes menos positivas face à educação inclusiva.

Há ainda Ferreira (2005) que encontrou resultados conducentes com uma atitude mais positiva face à inclusão de alunos com NEE, nos docentes do 2º CEB, quando comparados com os outros graus de ensino.

Dada a diversidade de resultados encontrados pelas pesquisas anteriormente efectuadas, consideramos ser o nível de ensino um factor relevante. Assim, definimos a hipótese (1).

H<sub>1</sub>- Existe diferença estatisticamente significativa nas atitudes, face à educação inclusiva enquanto princípio filosófico e na disponibilidade para implementar práticas educativas inclusivas, medidas através da EAFI, factores: (1) *atitudes pro-inclusivas* (2) *condicionantes/obstáculos da prática inclusiva* (3) *a inclusão enquanto processo participado*, entre os docentes dos diferentes níveis de ensino: jardim-de-infância, 1º, 2º e 3º CEB.

H<sub>10</sub> - Não existe diferença estatisticamente significativa nas atitudes, face à educação inclusiva enquanto princípio filosófico e na disponibilidade para implementar práticas educativas inclusivas, medidas através da EAFI, factores: (1) *atitudes pro-inclusivas* (2)

*condicionantes/obstáculos da prática inclusiva (3) a inclusão enquanto processo participado*, entre os docentes dos diferentes níveis de ensino: jardim-de-infância, 1º, 2º e 3º CEB.

## 5.2. Formação Específica em NEE/EE

É vasta a bibliografia no que toca à problemática da habilitação dos professores para o atendimento, em contexto de sala de aula, de crianças com NEE, tanto na formação inicial de habilitação para a docência, como na formação complementar especializada.

É preciso desenvolver as atitudes e habilidades dos professores para receberem alunos com NEE e proporcionar-lhes o ambiente necessário para que possam ser sujeitos activos no processo de ensino/aprendizagem, que se quer de todos os alunos, incluindo os que tem NEE González (cit. em Rodrigues, 2003).

A filosofia da escola inclusiva altera o papel do professor, pelo que é preciso não só dar competências aos professores para responder às necessidades educativas especiais dos alunos, mas também atitudes positivas em relação à inclusão (Rodrigues, 2003).

A importância da formação dos professores, como factor directamente ligado às atitudes dos professores para aceitar a educação inclusiva enquanto princípio filosófico, é reconhecida como assunto de máxima prioridade pela EADSNE e está bem documentada no relatório que a agência publicou já em 2010.

O relatório é o resultado de um projecto iniciado em 2009 e que se estende até 2011. Tem como objectivo avaliar se a formação inicial de professores dos países membros da agência os prepara para a inclusão. Pretende ainda encontrar um conjunto de políticas comuns aos vários países membros, necessárias para facilitar as mudanças fundamentais na formação de professores. A formação inicial adequada deverá considerar habilidades, conhecimentos, atitudes, valores e competências necessárias aos professores para trabalhar em contextos inclusivos.

A EADSNE (2010) salienta a importância do projecto para o cumprimento do decidido na Declaração de Lisboa em 2009: os jovens europeus com NEE afirmaram que os professores precisam de estar motivados e bem informados para compreenderem as suas necessidades, devendo, para isso, ser bem treinados.

Perante a relevância da formação específica como variável precursora das atitudes dos docentes face à educação inclusiva, definimos a hipótese (2).

H<sub>2</sub> - Existe diferença estatisticamente significativa nas atitudes, face à educação inclusiva enquanto princípio filosófico e na disponibilidade para implementar práticas educativas inclusivas, medidas através da EAFI, factores: (1) *atitudes pro-inclusivas* (2) *condicionantes/obstáculos da prática inclusiva* (3) *a inclusão enquanto processo participado*, entre os docentes - jardim-de-infância, 1º, 2º e 3º CEB- que possuem formação específica em NEE/EE (inicial ou complementar) e os docentes - jardim-de-infância, 1º, 2º e 3º CEB- que não possuem qualquer formação específica em NEE/EE (inicial ou complementar).

H<sub>20</sub> - Não existe diferença estatisticamente significativa nas atitudes, face à educação inclusiva enquanto princípio filosófico e na disponibilidade para implementar práticas educativas inclusivas, medidas através da EAFI, factores: (1) *atitudes pro-inclusivas* (2) *condicionantes/obstáculos da prática inclusiva* (3) *a inclusão enquanto processo participado*, entre os docentes - jardim-de-infância, 1º, 2º e 3º CEB- que possuem formação específica em NEE/EE (inicial ou complementar) e os docentes - jardim-de-infância, 1º, 2º e 3º CEB- que não possuem qualquer formação específica em NEE/EE (inicial ou complementar).

### 5.3. Grupo Etário

Na bibliografia consultada a variável idade do docente é associada à experiência de ensino ou anos de serviço docente. No entanto, Balboni e Pedrabissi (cit em Omote, Oliveira, Baleotti, Martins, 2005) sugerem que os professores mais jovens apresentam atitudes mais positivas sobre a educação inclusiva.

Decidimos, por isso, considerar o factor “idade cronológica” como factor demográfico isolado, convictos de que o nível etário poderá estar associado e dependente do tipo de formação inicial que o professor recebeu e das influências dos conceitos filosóficos e sociais da sua época.

O conceito de educação inclusiva é novo, filosoficamente actual e considerado politicamente correcto, quando considerado como aceitação da diferença e a diversidade um valor Arantes (2006). Para Freire (2008) a educação inclusiva implica uma mudança conceptual e estrutural na escola.

Morgado (1999) verificou que havia diferenças significativas nas atitudes dos professores, ao nível das variáveis demográficas – idade e tempo de serviço.

Com a crescente tendência nas duas últimas décadas em Portugal de as crianças com NEE frequentarem as escolas de ensino regular regulares, assim como de a pessoa deficiente

desempenhar um papel na sociedade, é provável que os docentes mais novos tenham tido desde cedo contacto social com a diversidade.

As diferenças de contexto social e político que caracterizam as vivências de cada uma das gerações poderão ser úteis para averiguar da validade dos factores. O mais provável é os mais novos viverem em contextos sociais e políticos mais favoráveis à educação inclusiva. Para averiguar da importância do grupo etário definimos a hipótese (3).

H<sub>3</sub> - Existe diferença estatisticamente significativa nas atitudes, face à educação inclusiva enquanto princípio filosófico e na disponibilidade para implementar práticas educativas inclusivas, medidas através da EAFI, factores: (1) *atitudes pro-inclusivas* (2) *condicionantes/obstáculos da prática inclusiva* (3) *a inclusão enquanto processo participado* e o nível etário dos educadores de infância e professores do 1º, 2º e 3ºCEB.

H<sub>30</sub> - Não existe diferença estatisticamente significativa nas atitudes, face à educação inclusiva enquanto princípio filosófico e na disponibilidade para implementar práticas educativas inclusivas, medidas através da EAFI, factores: (1) *atitudes pro-inclusivas* (2) *condicionantes/obstáculos da prática inclusiva* (3) *a inclusão enquanto processo participado* e o nível etário dos educadores de infância e professores do 1º, 2º e 3ºCEB.

## 6. Variáveis relacionados com ambiente de escola

O ambiente de escola, em todas as suas condições é factor já estudado a nível internacional e também nacional. Nesta variável, externa ao docente, as políticas educativas serão determinantes na forma como os professores percebem a educação dos alunos com NEE e as atitudes que apresentam.

Os recursos disponíveis, assim como as barreiras no ambiente de escola, podem ser encontrados em todos os aspectos da escola: alunos, pais, comunidade, professores e na cultura, política e prática vigentes (Ainscow & Both, 2000).

As políticas nacionais são iguais em todas as escolas do Continente, mas a forma como as direcções das escolas as operacionalizam e implementam está directamente relacionada com o regulamento interno de cada agrupamento. E certamente também com as características pessoais e convicções do director em particular e do corpo docente em geral, pois são estes os principais responsáveis pela elaboração do regulamento interno, assim como pelo projecto educativo da escola.

### 6.1. Número de alunos com NEE por turma

O número de alunos com necessidades educativas especiais por turma é factor que provavelmente influencia as atitudes dos professores face à educação inclusiva, embora não lhe tenha sido dedicada grande atenção nos trabalhos que pesquisámos.

No contexto político e legislativo português é possível haver dois, três, quatro, ou mesmo mais alunos com necessidades educativas especiais na mesma turma. O Decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro é omissivo, quanto ao número de alunos com NEE que poderão frequentar a mesma turma.

A alínea c) do ponto 2 do Artigo 16º do Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro permite estabelecer, como medida educativa especial a aplicar ao aluno com NEE, adequações no processo de matrícula. Esta medida é regulamentada no ponto 5.4 do despacho normativo nº14026/2007 de 3 de Julho com a redacção do despacho nº 13170/2009 de 4 de Junho.

Estes diplomas determinam a formação das turmas e permitem que as turmas que tenham na sua constituição alunos com NEE sejam compostas por 20 alunos no máximo, desde que no PEI do aluno com NEE refira claramente que ele beneficia em ser educado numa turma reduzida. Estes diplomas estabelecem ainda que uma turma não deverá ter na sua constituição mais do que dois alunos com NEE. Definimos a hipótese (4).

H<sub>4</sub> – Existe diferença estatisticamente significativa entre o número de alunos com NEE por turma e as atitudes dos educadores de infância, professores de 1º, 2º e 3º CEB, face à educação inclusiva enquanto princípio filosófico e disponibilidade para implementar práticas educativas inclusivas, medidas através da EAFI, factores: (1) *atitudes pro-inclusivas* (2) *condicionantes/obstáculos da prática inclusiva* (3) *a inclusão enquanto processo participado*.

H<sub>40</sub> – Não existe diferença estatisticamente significativa entre o número de alunos com NEE por turma e as atitudes dos educadores de infância, professores de 1º, 2º e 3º CEB, face à educação inclusiva enquanto princípio filosófico e disponibilidade para implementar práticas educativas inclusivas, medidas através da EAFI, factores: (1) *atitudes pro-inclusivas* (2) *condicionantes/obstáculos da prática inclusiva* (3) *a inclusão enquanto processo participado*.

### 6.2. Número de alunos por turma

O número de alunos por turma é factor também já investigado em estudos internacionais. Avramidis e Norwich (2002) referem que os professores apontam salas

superlotadas como impedimento à inclusão de alunos com NEE, no ensino regular. Avramidis et al. (2000) relatam que os professores clamam turmas com menos de 20 alunos, para poderem acolher convenientemente alunos com NEE.

Crochík et al. (2009a), embora não especifiquem o número de alunos que uma turma deverá ter para ser adequada a um processo de implementação de educação inclusiva, consideram a constituição das turmas factor a considerar e enfatizam a importância dos recursos humanos em todo o processo de inclusão de um aluno com NEE numa turma de ensino regular. Sugerem contudo que este factor isolado não é uma condição que deponha contra a implementação da educação inclusiva.

Já Omote e colegas (2005) propõem a redução de turmas como factor determinante nas atitudes dos professores, face à educação de um aluno com NEE nas turmas de ensino regular.

Face à importância manifestada nas referências lidas a que nos reportamos definimos a hipótese (5).

H<sub>5</sub> – Existe diferença estatisticamente significativa entre o número de alunos por turma e as atitudes dos educadores de infância, professores de 1º, 2º e 3º CEB, face à educação inclusiva enquanto princípio filosófico e disponibilidade para implementar práticas educativas inclusivas, medidas através da EAFI, factores: (1) *atitudes pro-inclusivas* (2) *condicionantes/obstáculos da prática inclusiva* (3) *a inclusão enquanto processo participado*.

H<sub>5</sub> 0 – Não existe diferença estatisticamente significativa entre o número de alunos por turma e as atitudes dos educadores de infância, professores de 1º, 2º e 3º CEB, face à educação inclusiva enquanto princípio filosófico e disponibilidade para implementar práticas educativas inclusivas, medidas através da EAFI, factores: (1) *atitudes pro-inclusivas* (2) *condicionantes/obstáculos da prática inclusiva* (3) *a inclusão enquanto processo participado*.

### 6.3. Local de docência

O local da docência, como factor a considerar nas atitudes dos professores face à educação inclusiva, prende-se essencialmente com o facto de a amostra do estudo ser constituída por professores de dois ambientes educativos bem diversos: professores do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz em Lisboa e professores dos Agrupamentos de Escolas da cidade de Torres Vedras. As peculiaridades do contexto educativo do Agrupamento de Escolas do BPC irão ser explanadas no terceiro capítulo, assim como as do contexto educativo da cidade de Torres Vedras.



O ambiente de escola, como contexto onde acontece a educação inclusiva, abrangendo recursos humanos, físicos e liderança, é um factor a que a literatura já dedicou particular atenção. Parece-nos contudo variável de considerável importância.

Finigan (2004) relembra como a experiência da prática de implementação de políticas educativas de inclusão de alunos com NEE no ensino regular demonstrou que as percepções e crenças dos docentes são determinantes para a eficácia da educação inclusiva, mais do que qualquer outra condição.

Gomes e Rey (2007) salientam a importância de perceber a carga emocional e simbólica na forma como os professores subjectivam as experiências que vivem no trabalho com alunos com NEE. A experiência é vista pelo que a vive e não no que ela objectivamente significa para um observador externo.

Recursos humanos e materiais, apoios, direcção e reconhecimento do trabalho dos professores são componentes do ambiente de uma escola que Melro e César, (2005) redizem como muito importantes para as atitudes e crenças dos professores em situação de inclusão de alunos com NEE nas salas de aula de ensino regular.

Os autores sugerem que as direcções das escolas devem delinear projectos que desenvolvam as competências dos professores e desencadeiem a mobilização do seu saber para rentabilizar as experiências e potencialidades do corpo docente.

Chopra (2008) sugere que os directores das escolas precisam de compreender o motivo das atitudes dos professores, assim como conhecer os apoios e serviços necessários à implementação de um processo de inclusão nas suas escolas. Só com estes conhecimentos um director poderá ser suporte da educação inclusiva.

Ante o exposto e dada a diferença do contexto onde os docentes de Torres Vedras (TV) e os do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz (AEBPC) desenvolvem a sua actividade docente, definimos a hipótese (6).

H<sub>6</sub> - Existe diferença estatisticamente significativa nas atitudes, face à educação inclusiva enquanto princípio filosófico e na disponibilidade para implementar práticas educativas inclusivas, medidas através da EAFI, factores: (1) *atitudes pro-inclusivas* (2) *condicionantes/obstáculos da prática inclusiva* (3) *a inclusão enquanto processo participado*, entre os docentes - jardim-de-infância, 1º, 2º e 3º CEB - da cidade de Torres Vedras e os docentes - jardim-de-infância, 1º, 2º e 3º CEB - do Agrupamento de Escolas Bairro Padre Cruz em Lisboa.

H<sub>60</sub> – Não existe diferença estatisticamente significativa nas atitudes, face à educação inclusiva enquanto princípio filosófico e na disponibilidade para implementar práticas educativas inclusivas, medidas através da EAFI, factores: (1) *atitudes pro-inclusivas* (2) *condicionantes/obstáculos da prática inclusiva* (3) *a inclusão enquanto processo participado*, entre os docentes - jardim-de-infância, 1º, 2º e 3º CEB - da cidade de Torres Vedras e os docentes - jardim-de-infância, 1º, 2º e 3º CEB - do Agrupamento de Escolas Bairro Padre Cruz em Lisboa.

## Capitulo III Metodologia

### 1. Metodologia

Na nossa investigação iremos adoptar uma estratégia metodológica ao nível quantitativo. Ao querermos conhecer as atitudes dos docentes face à inclusão, parece-nos um método capaz de dar respostas às perguntas que conduziram à especificação dos objectivos que delineámos.

Para Gatti (2004), os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Pois as análises, a partir de dados quantificados, contextualizados por perspectivas teóricas e com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem auxílios concretos para a compreensão de fenómenos educativos e para a desmistificação de representações e preconceitos de fenómenos educativos, construídos a partir do senso comum do quotidiano. Também é inegável que sem dados de natureza quantitativa algumas questões sociais e educativas não poderiam ser sequer formuladas, medidas ou compreendidas.

A autora lembra ainda que muitos dos estudos feitos com metodologia quantitativa em educação não são realizados por educadores, mas por pesquisadores de outras áreas especialmente políticos, sociólogos, economistas, etc. Sendo que as suas interpretações e teorizações nem sempre associam as discussões ao campo das reflexões sobre educação.

A metodologia assentará, na análise estatística da relação entre os factores sócio demográficos e profissionais dos professores, recolhidas por questionário e as suas respostas à Escala de Atitudes Face à Inclusão.

### 2. Instrumentos de Pesquisa

Os instrumentos de pesquisa são dois: o questionário, ver (Anexo II) e a Escala de Atitudes Face à Inclusão (EAFI) ver (Anexo II). O questionário tem a seguinte estrutura: questionário com dados de identificação (idade, género...), dados profissionais (nível de formação, nível de ensino...). Esta parte é composta por perguntas de resposta exacta, num total de nove questões e uma questão de dados de opinião (sobre os grupos de NEE mais susceptíveis de causar maiores problemas na sala de aula), com várias possibilidades de resposta a ordenar por ordem decrescente.

A EAFI foi criada, aplicada e validada pela Doutora Letícia Leitão da Universidade dos Açores, Campus de Angra do Heroísmo, como parte dos trabalhos referentes à sua tese de doutoramento Leitão (2007). A escala possui 50 itens, em formato *Likert* de quatro níveis de ponderação: Discordo totalmente; Discordo; Concordo; Concordo totalmente. Sendo a pontuação de cada item de um a quatro, o pólo um é o mais negativo e o pólo quatro o mais positivo.

Como muito bem esclarece Leitão (2007), o facto de ter um número par de níveis de ponderação preceitua os respondentes a tomarem uma posição acerca da afirmação, evitando as respostas neutras.

A nossa escolha pela EAFI prendeu-se com o facto de ser um instrumento adequado aos nossos propósitos de investigação, ter sido elaborado recentemente e em Portugal e estar validado, no arquipélago dos Açores.

Embora haja diferenças legislativas relativamente ao atendimento das crianças com NEE entre o arquipélago dos Açores e Portugal Continental, no essencial o sistema de ensino está organizado de forma similar e assenta nos mesmos princípios constitucionais. Assim não hesitámos entre a EAFI e qualquer outro instrumento criado no estrangeiro para uma realidade completamente diferente da nossa. A nosso pedido, a Doutora Letícia autorizou o seu uso da EAFI na nossa investigação (Anexo I).

Adoptamos contudo um design diferente do estudo de Leitão (2007) para a selecção dos docentes da amostra, não só por abranger os docentes desde o Jardim de Infância ao 3º CEB, mas também porque não distinguimos os sujeitos pelas suas funções nos vários tipos de ensino.

### 3. Procedimentos

O instrumento de pesquisa foi distribuído a 119 professores do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz (Anexo II), situado em Lisboa e ainda distribuído a 340 professores de diferentes Agrupamentos de Escolas da cidade de Torres Vedras (Anexo III).

Todos os dados recolhidos, incluindo a amostra, são referentes ao ano lectivo 2009/2010.

No Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz existem 120 docentes, o instrumento de avaliação foi entregue a 119 docentes.

Para a distribuição e recolha do instrumento no Agrupamento de Escolas do BPC, pedimos autorização à direcção que muito solicitamente connosco colaborou.

No agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz, o instrumento de pesquisa foi entregue aos professores em mão por nós, num envelope fechado e acompanhado de uma carta pessoal, explicativa dos fins a que se destinava e dos procedimentos para a devolução, além de uma nota onde se clarificaram alguns conceitos subjacentes à Educação Especial, Necessidades Educativas Especiais e Educação Inclusiva.

A devolução foi feita com o depósito do instrumento depois de preenchido, numa caixa colocada na sala de professores da escola sede do Agrupamento. De forma a garantir o anonimato e a confidencialidade, nenhum instrumento foi recebido em mão.

Neste Agrupamento a distribuição do instrumento decorreu na primeira semana do mês de Fevereiro de 2010 e a caixa destinada à sua devolução esteve disponível até ao último dia de aulas do 2º Período.

Em Torres Vedras o instrumento de pesquisa foi entregue aos professores em mão, por colaboradores, num envelope fechado e acompanhado de uma carta pessoal, explicativa dos fins a que se destinava e dos procedimentos para a sua devolução, além da nota onde se clarificavam alguns conceitos subjacentes à Educação Especial, Necessidades Educativas Especiais e Educação Inclusiva. A recolha foi feita pelos colaboradores de forma a garantir o anonimato e a confidencialidade.

A distribuição e a recepção dos instrumentos ocorreram desde o início de Fevereiro de 2010, até finais de Abril do mesmo ano.

#### 4. Contextos educativos da amostra

A amostra é constituída por professores de ambientes educativos distintos, docentes do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz e docentes de Torres Vedras. Para contextualizar os ambientes educativos onde os professores exercem a sua actividade docente, faremos uma breve caracterização do meio. Caracterizaremos também os dos Agrupamentos de Escolas onde colhemos a amostra (Anexo IV).

O conhecimento dos ambientes educativos onde os docentes leccionam parece-nos relevante, dado que o ambiente educativo tem sido considerado como um factor preditor das atitudes dos docentes face à inclusão (Avramidis & Norwich, 2002).

#### 4.1. Torres Vedras

A cidade de Torres Vedras é sede do concelho com o mesmo nome. O concelho de Torres Vedras dista cerca de 50 km de Lisboa, distrito ao qual pertence, compreende vinte freguesias, duas das quais urbanas e que constituem a cidade de Torres Vedras. O concelho tem uma população de aproximadamente 74.106 habitantes residentes, 25% dos quais residem na cidade.

Torres Vedras apesar de estar perto da capital e de ter crescido muito em população e oferta de habitações, mantém algumas das características de cidade de província, nomeadamente no aspecto etnográfico.

Sociologicamente a população de Torres Vedras encontra-se em claro processo de transformação, devido ao abandono da sua matriz rural saloia, rumo aos padrões urbanos e consumistas que a globalização impõe.

Os estabelecimentos de Jardim de Infância e do ensino básico encontram-se agrupados em agrupamentos verticais de escolas, há três agrupamentos de escolas (do JI ao 3º CEB) com sede na cidade e mais três agrupamentos de escolas (do JI ao 3º CEB) com sede em freguesias rurais, as sedes correspondem às escolas básicas de 2º e 3º ciclo. Existem ainda no concelho duas escolas secundárias uma escola de educação especial, 3 escolas profissionais e um instituto politécnico.<sup>1</sup>

#### 4.2. Bairro Padre Cruz

O Bairro Padre Cruz é um bairro social situado nos limites da Freguesia de Carnide, concelho de Lisboa. Tem uma população de cerca de 12000 habitantes e é o maior bairro social da Península Ibérica e o 2º maior da Europa.

A principal característica evidenciada pela análise sociocultural da população diz respeito aos baixos índices de escolaridade da mesma. Cerca de 44% da população não possui qualquer nível de escolaridade e somente 1% da população é detentora de um curso profissional médio ou superior.

---

<sup>1</sup> Todos os dados foram colhidos no site da Câmara Municipal de Torres Vedras.

Uma parte substancial da população subsiste do Rendimento de Inserção Social, situação que parece provocar o distanciamento e desvalorização da educação escolar, aliando-se à precoce inserção na vida activa (nomeadamente venda ambulante) ou mesmo em actividades marginais/ilegais (furto, comércio de estupefacientes, etc.) por parte das crianças e jovens<sup>2</sup>.

## 5. Caracterização da Amostra

Dos 459 instrumentos de pesquisa distribuídos aos docentes, foram devolvidos 246, eliminámos 28 instrumentos que corresponde a 11,3%, por não terem um número significativo de itens preenchidos. Ficámos assim com uma amostra composta por 218 sujeitos, sendo 78 sujeitos do Agrupamento de Escolas do BPC e 140 sujeitos de Torres Vedras. A percentagem de devolução foi de 53,6% no total, em TV foi de 41,1% e no Agrupamento de Escolas do BPC foi de 65,5%.

Para a caracterização da amostra iremos obedecer aos critérios identificativos, atendendo às variáveis independentes consideradas como susceptíveis de afectar as atitudes dos docentes face à EE. Serão assim estudadas as características da amostra utilizada no estudo tendo em atenção: o nível de ensino leccionado, o nível etário dos docentes, o tempo de serviço docente, a situação profissional, exercício ou não de funções de direcção, formação específica, inicial ou complementar, em NEE/EE, grau académico, formação, género.

Serão ainda examinadas as características relacionadas com o local da docência e com os discentes, ou seja o número médio de alunos por turma e o número de alunos com NEE na turma assim como quais os tipos de NEE susceptíveis de causar maiores problemas de inclusão em salas de aula de ensino regular.

Quanto ao nível de ensino, os sujeitos da amostra apresentam distribuição harmonizável com os números da população docente.

Dos respondentes 19 docentes leccionam no Jardim de Infância, 54 no 1º CEB, 84 no 2º CEB e 53 no 3º CEB, oito docentes não responderam a esta questão.

Os resultados assemelham-se à realidade da população, excepto o número de respondentes do 3º CEB. Ao verificarmos a lista de pessoal docente de qualquer

---

<sup>2</sup> Dados retirados no site da Junta de Freguesia de Carnide e no relatório TEIPII do Agrupamento de Escolas do BPC.

Agrupamento de Escolas, constatamos que o número de professores do 1º CEB é superior ao número de educadores de infância. O número de docentes do 2º CEB é superior aos do 1º CEB e que o número de professores do 3ºCEB é sensivelmente igual aos do 2º CEB.

Não encontramos uma explicação plausível para a discrepância do número de sujeitos do 2º e do 3º CEB. Num dos Agrupamentos de Escolas todos os docentes receberam o instrumento de avaliação e nos outros Agrupamentos foi pedido aos colaboradores que fizessem a distribuição aleatoriamente pelos docentes.

A percentagem de educadores de infância é de 8,7%, de professores de 1º CEB é 24,8%, de professores do 2º CEB é 38,5% e de professores do 3º CEB é 24,3%, não esquecendo que 3,7% dos docentes não responderam a esta questão.

Perguntámos ainda aos professores do 2º e 3ºCEB qual o grupo de recrutamento a que pertenciam. Verificamos que o grupo 240 de Educação Visual e Tecnológica é o mais representado, o que corresponde à realidade da população docente de uma escola, pois a disciplina de EVT é leccionada por dois professores.

Dos 218 respondentes 108 têm entre 30 e 45 anos, três não respondem, 56 tem mais de 45 anos e 51 dizem ter menos de 30 anos.

Em termos percentuais 50,2% dos docentes estão na faixa etária dos 30 aos 45 anos, 26% têm mais de 45 anos e 23,7% tem menos de 30 anos. Podemos assim verificar que 73,9% dos docentes têm menos de 45 anos de idade.

Ao analisarmos o tempo de serviço docente, verificámos que 58 professores têm menos de cinco anos de serviço docente, 52 professores têm entre seis e 12 anos, 74 professores têm entre 13 e 25 anos e 34 professores afirmam ter mais de 26 anos de serviço docente. Ou seja 26,6% têm menos de cinco anos de serviço docente, 23,9% têm entre seis e 12 anos de serviço docente, 33,9% têm entre 13 e 25 anos de serviço docente e 15,6% têm mais de 26 anos de serviço docente.

Estes valores, através de uma análise macroscópica, são compatíveis com o nível etário dos docentes, verificamos que sensivelmente metade dos sujeitos tem até 12 anos de serviço docente, o que é conciliável com os dados relativos ao seu nível etário.

Como já esperávamos, grande parte dos sujeitos da amostra pertencem ao género feminino (165 docentes), embora o género masculino tenha alguma expressividade (52 docentes), ou seja 76% dos sujeitos, que compõem a amostra são do género feminino e 24% são do género masculino, havendo um sujeito que não respondeu.



O grau académico predominante nos sujeitos da amostra é licenciatura, sendo que 157 docentes são licenciados, em termos percentuais significa 72,4%, 37 sujeitos têm uma pós graduação, que corresponde a 17,1%, 12 docentes fizeram um mestrado, que corresponde a 5,5% e 11 sujeitos são bacharéis, correspondendo a 5,1% dos sujeitos da amostra, um sujeito não respondeu.

Pela análise destes resultados, verificamos que nos docentes da amostra só 5,1% não possui pelo menos o grau de licenciatura e que 22,6% possuem habilitações académicas superiores.

Quanto à situação na profissão, 85 docentes dizem ser contratados o que corresponde a 39,7% dos sujeitos da amostra, 10 docentes pertencem ao quadro de zona pedagógica e 119 docentes afirmam pertencer ao quadro geral, ou seja, estar na situação de professor efectivo, sendo estes a maioria com 55,6%, quatro docentes não responderam a esta questão.

Dos docentes que compõem a amostra, 14 sujeitos dizem exercer funções de direcção, o que corresponde a 6,4% dos docentes da amostra. Em funções de apoio pedagógico personalizado há 28 docentes, o que corresponde a 12,8% da amostra. Há ainda 21 docentes de educação especial ou seja 9,6%. O que significa que dos docentes que constituem a amostra 153 docentes leccionam efectivamente em situação de turma, o que equivale a 70,2% dos sujeitos da amostra.

Ao analisarmos o factor formação inicial ou complementar em NEE/EE, verificamos que há 170 docentes que não possuem qualquer formação específica em NEE/EE, ou seja 78% dos sujeitos da amostra. Três sujeitos não responderam e 45 dizem possuir alguma formação inicial ou complementar em NEE/EE, um número pouco significativo se considerarmos que corresponde a 20,6% dos sujeitos.

Dos 45 docentes que tem formação específica em NEE/EE, só 43 indicam qual o tipo de formação que fizeram. Cinco docentes possuem mestrado ou seja 2,3%, quatro docentes frequentaram na sua formação inicial de habilitação para a docência uma unidade curricular de NEE, o que é apenas 1,9% da amostra, 33 docentes possuem especialização em NEE/EE. Um docente recebeu formação em NEE/EE numa acção de formação.

Apesar de 33 sujeitos serem docentes especializados em NEE/EE e haver mais quatro docentes mestres em NEE/EE, só 21 docentes da amostra exercem funções de professor de educação especial.

Quanto ao número de alunos por turma, há 23 docentes ou seja 11,6% que tem menos de 15 alunos por turma, 79 sujeitos dizem ter entre 15 a 20 alunos por turma que corresponde

a 39,9% dos docentes da amostra, de 21 a 25 alunos por turma há 75 sujeitos o que corresponde a 37,9% de docentes, com 26 ou mais alunos por turma temos 21 sujeitos ou seja 10,6% dos docentes da amostra.

Há 28 sujeitos com 0 alunos com NEE, nas sua(s) turma(s), ou seja 13,9%, entre um e três alunos com NEE por turma temos 162 sujeitos, sendo a maioria e corresponde a 80,6% da amostra, há ainda 11 docentes que têm mais de 3 alunos com NEE por turma e que corresponde a 5,5% da amostra, 20 docentes não responderam a esse item, talvez porque se encontrem noutra situação que não a leccionar directamente com turma .

A composição das turmas, onde leccionam os docentes da amostra quanto ao número total de alunos e ao número de alunos com NEE, mostra que 11,6% das turmas tem menos de 20 alunos, existe um número relativamente elevado de turmas que têm entre 20 a 25 alunos, 10,6% dos sujeitos referem turmas superiores a 26 alunos.

A grande maioria dos sujeitos refere que tem entre um e três alunos com NEE na turma, o que significa que mais de 80% das turmas têm pelo menos um aluno com NEE. Preocupante é o facto de haver 11 sujeitos com mais de três alunos com NEE na turma, o que, dependendo da tipologia ou da gravidade das necessidades, pode ser uma situação muito difícil de gerir em contexto de sala de aula.

## 6. Características Psicométricas da EAFI

Replicou-se a estrutura factorial efectuada anteriormente por Leitão, (2007). No estudo referido, das nove dimensões empíricas teoricamente definidas para a EAFI após análises estatísticas, resultaram três factores empíricos, cuja opção é sustentada pela interpretabilidade e relevância teórica. Apenas um item não obteve saturação significativa em qualquer factor e foi excluído. A dimensionalidade da EAFI mostrou-se satisfatória e conduziu a resultados com significado estatístico.

Assim Leitão, (2007) atribuiu aos factores a seguinte denominação: atitudes pro-inclusivas (factor 1), condicionantes/obstáculos da prática inclusiva (factor 2), a inclusão enquanto processo participado (factor 3).

O factor (1) *atitudes pro-inclusivas* é composto por 27 itens (1, 4, 5, 7, 8, 9, 14, 14, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 27, 29, 32, 34, 36, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 50), o factor (2) *condicionantes/obstáculos da prática inclusiva* é composto por 10 itens (2, 3, 6, 10, 16, 30, 38, 40, 47, 48), o factor (3) *a inclusão enquanto processo participado* engloba 12 itens (11,

12, 13, 19, 22, 25, 28, 31, 33, 35, 37, 49), o item 26 foi excluído. Os três factores apresentaram consistências internas com fiabilidade aceitável, variando o alfa de Cronbach entre 0.66 e 0.88.

Para conhecer a consistência interna da escala calculou-se o alfa de Cronbach e obtivemos um valor alfa de: factor (1) *atitudes pro-inclusivas* - 0,884, do factor (2) *condicionantes/obstáculos da prática inclusiva* - 0,662, factor (3) *a inclusão enquanto processo participado* - 0,652, sendo o valor total da escala de 0,736. Verifica-se assim fiabilidade apropriada.

De um modo geral, um instrumento considera-se que tem fiabilidade apropriada quando o alfa de Cronbach é de pelo menos 0.70, no entanto em investigações no âmbito das Ciências Sociais, um alfa de 0.60 é considerado aceitável desde que a leitura e interpretação dos resultados finais sejam feitas com prudência. (Marouco & Marques, 2006).

## 7. Apresentação e análise dos resultados

Para avaliar estatisticamente se os docentes de Jardim de Infância, 1.º 2.º e 3.º CEB apoiam a educação inclusiva enquanto princípio filosófico e estão dispostos a implementar práticas educativas inclusivas, recorreremos à análise estatística da EAFI e do questionário de dados sócio demográficos e profissionais, com recurso ao programa PASW 18.

Foram efectuados Testes-t de Student para amostras independentes, por análise de médias entre os grupos e os três factores: atitudes pró-inclusivas (factor 1), condicionantes/obstáculos da prática inclusiva (factor 2), a inclusão enquanto processo participado (factor 3).

O Teste-t de Student é um teste utilizado para testes de hipóteses relativos a médias. É empregue para testar se as médias de duas amostras são ou não significativamente diferentes, (Marouco, 2010).

Efectuamos teste-t para análise das seis variáveis definidas: nível de ensino dos docentes, formação específica em NEE/EE, grupo etário, número de alunos por turma, número de alunos com NEE por turma e local da docência, para cada um dos três factores empíricos da EAFI.

Para maior clareza na análise dos resultados apresentam-se tabelas com os principais resultados encontrados na análise estatística.

Consideram-se estatisticamente significativas as diferenças entre médias cujo, *p-value* do teste seja inferior ou igual a 0,05, (Marouco, 2010).

Não há diferenças estatisticamente significativas entre os grupos educadores de infância e professores de 1º CEB no factor (1) *atitudes pro-inclusivas*, para  $p \geq 0,05$  assumiu-se a igualdade de variâncias e obteve-se ( $t(64) = 1,847$ ,  $p = 0,069$ ), não se rejeita a  $H_0$ , o nível de significância é de 95%.

Entre os grupos de professores de 1º e 2º CEB, 2º e 3º CEB também não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, ver Tabela 1, no factor (1) *atitudes pro-inclusivas*. Assim no factor (1) *atitudes pro-inclusivas* aceita-se a  $H_0$  em qualquer um dos grupos em análise.

Tabela 1

*Análise dos Grupos por Nível de Ensino*

	Nível de ensino	N	$\mu$	$\Sigma$	<i>t</i>	<i>p</i>
Factor 1	JI	17	81,8235	7,09080	1,847	0,069
	1ºCEB	48	78,1667	6,99037		
	1ºCEB	48	78,1667	6,99037	0,098	0,922
	2º CEB	74	78,0135	9,25216		
	2º CEB	74	78,0135	9,25216	-0,749	0,457
	3ºCEB	40	79,7000	12,51502		
Factor 2	JI	17	31,0000	2,03101	-2,818	0,007
	1ºCEB	53	32,9811	3,65056		
	1ºCEB	53	32,9811	3,65056	1,480	0,141
	2º CEB	78	32,0641	3,36267		
	2ºCEB	78	30,9103	408731	-1,381	0,170
	3ºCEB	42	31,9286	336693		
Factor 3	JI	18	33,2222	2,43879	3,089	0,003
	1ºCEB	52	30,6731	4,26900		
	1ºCEB	52	30,6731	4,26900	-0,318	0,751
	2º CEB	78	30,9103	4,08731		
	2ºCEB	78	30,9103	408731	-1,381	0,170
	3ºCEB	42	31,9286	336693		

Através da análise do teste t-Student, verifica-se que as diferenças observadas entre os grupos de educadores de infância e professores de 1º CEB são estatisticamente significativas na variável nível de ensino no factor (2) ( $t(69) = -2,818$ ,  $p = 0,007$ ) e factor (3) ( $t(69) = 3,089$ ,  $p = 0,003$ ) da EAFI. Pelo que nos factores: (2) *condicionantes/obstáculos da prática inclusiva* e (3) *a inclusão enquanto processo participado*, rejeita-se a  $H_0$ , nestes grupos.

Pela observação da Tabela 1 verifica-se que entre os grupos de professores de 1º, 2º CEB e 2º, 3º CEB não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, na variável nível de ensino, nos factores (2) e (3) da EAFI.

Pela análise dos resultados da Tabela 1 verifica-se que no factor (2) *condicionantes e obstáculos à prática inclusiva*, os professores do 1º CEB apresentam uma atitude mais positiva face ao modelo de educação inclusiva e estão mais dispostos a implementar práticas educativas.

No factor (3) da EAFI *a inclusão enquanto processo participado*, verifica-se que o grupo dos educadores de infância apresenta uma atitude mais positiva face ao modelo de educação inclusiva enquanto princípio filosófico e está mais disposto a implementar práticas educativas inclusivas do que o grupo dos professores de 1º CEB.

Tabela 2

*Análise comparativa dos grupos com Formação Específica NEE/EE e sem formação específica em NEE/EE*

	Formação específica em NEE/EE	N	$\mu$	$\Sigma$	$t$	$p$
Factor 1	Sem formação	143	77,5455	8,93303	-3,565	0,000
	Com formação	39	83,3846	9,55487		
Factor 2	Sem formação	155	32,1871	3,48985	-0,481	0,631
	Com formação	39	32,4872	3,44790		
Factor 3	Sem formação	150	31,4867	3,63380	1,659	0,099
	Com formação	43	30,3721	4,66508		

Através da análise do teste t- Student verifica-se que as diferenças observadas entre os grupos de docentes com formação e sem formação são estatisticamente significativas na variável formação específica em NEE/EE, no factor (1) *atitudes pro-inclusivas* ( $t(181) = -3,565$ ,  $p < 0,000$ ), ver Tabela 2, rejeita-se a  $H_0$  para o factor (1) .

No factor (1) *atitudes pro-inclusivas* os docentes que possuem formação específica em NEE/EE apresentam uma atitude mais positiva face à educação inclusiva enquanto princípio filosófico e estão mais dispostos a implementar práticas educativas inclusivas do que os docentes que não possuem qualquer formação específica em NEE/EE.

Na variável formação específica em NEE/EE nos factores: (2) *condicionantes/obstáculos da prática inclusiva*, (3) *a inclusão enquanto processo participado*, analisada pelo teste t-Student, ver Tabela 2, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos: docentes com formação específica em NEE/EE e docentes sem formação específica em NEE/EE, aceita-se a  $H_0$  para estes factores.

A variável nível etário dos docentes para qualquer um dos factores da EAFI: *atitudes pro-inclusivas* factor (1), *condicionantes/obstáculos da prática inclusiva* factor (2), *inclusão enquanto processo participado* factor (3) e em qualquer um dos grupos de níveis etários: <30 e 30-45 e 30-45 e > 45 anos, não apresentam diferenças estatisticamente significativas, ver Tabela 3, analisada pelo teste t- Student. Não se rejeita a  $H_0$  em nenhum dos factores para qualquer um dos grupos em análise.

Tabela 3

*Análise dos Grupos Nível Etário dos Docentes*

	Grupo etário do docente	N	$\mu$	$\Sigma$	t	p
Factor 1	< 30	45	78,4222	8,05800	-0,179	0,858
	Entre 30 e 45	93	78,7312	10,13296		
	Entre 30 e 45	93	78,7312	10,13296	-0,073	0,942
	Mais de 45	44	78,8636	9,44898		
Factor 2	< 30	48	32,3958	3,39424	0,204	0,838
	Entre 30 e 45	97	32,2680	3,61569		
	Entre 30 e 45	97	32,2680	3,61569	0,473	0,637
	Mais de 45	50	31,9800	3,24817		
Factor 3	< 30	48	31,1250	3,81277	-0,229	0,819
	Entre 30 e 45	96	31,2813	3,87897		
	Entre 30 e 45	96	31,2813	3,87897	0,147	0,884
	Mais de 45	50	31,1800	4,10420		

A variável número de alunos por turma, mediante análise com teste t- Student, para grupos de docentes com menos de 15 alunos por turma e entre 15 e 20 alunos, apresenta diferenças estatisticamente significativas no factor (1) *atitudes pro-inclusivas*, ( $t(87) = 3,056$ ,  $p = 0,003$ ), ver Tabela 4, rejeita-se a  $H_0$  no factor(1) para estes grupos.

Tabela 4

*Análise dos Grupos Número de Alunos por Turma*

	Nº alunos por turma	N	$\mu$	$\Sigma$	$t$	$p$
Factor 1	< 15	18	82,7778	9,93245	3,056	0,003
	De 15 a 20	70	75,9571	8,03513		
	De 15 a 20	70	75,9571	8,03513	-1,046	0,298
	De 21 a 25	64	77,4844	8,87120		
	De 21 a 25	64	77,4844	8,87120	-2,577	0,012
	>26	18	83,8889	10,80789		
Factor 2	< 15	19	32,1053	3,01652	0,261	0,795
	De 15 a 20	69	31,8841	3,34108		
	De 15 a 20	69	31,8841	3,34108	-1,132	0,260
	De 21 a 25	73	32,5616	3,76381		
	De 21 a 25	73	32,5616	3,76381	-1,423	0,161
	>26	19	33,5263	2,24520		
Factor 3	< 15	21	32,0000	2,60768	1,728	0,087
	De 15 a 20	72	30,4167	3,94594		
	De 15 a 20	72	30,4167	3,94594	-1,338	0,183
	De 21 a 25	69	31,3043	3,92692		
	De 21 a 25	69	31,3043	3,926992	-3,191	0,002
	>26	18	34,5000	3,14830		

O grupo de professores com menos de 15 alunos por turma tem uma atitude mais positiva face à educação inclusiva enquanto princípio filosófico e estão mais dispostos a implementar práticas educativas inclusivas do que o grupo de professores com 15-20 alunos por turma, ver Tabela 4.

Os grupos - docentes com 15-20 e 21-25 alunos por turma - não apresentam diferenças estatisticamente significativas no factor (1) da EAFI, analisados pelo teste t- Student, ver Tabela 3. Aceita-se a  $H_0$  para estes grupos, no factor (1).

No factor (1) *atitudes pro-inclusivas* da EAFI os grupos de docentes 21-25 e mais de 26 alunos por turma apresentam diferenças estatisticamente significativas, na variável número de alunos por turma,  $t(81) = -2,577$ ,  $p = 0,002$ , ver Tabela 4, rejeita-se a  $H_0$  no factor (1) para estes grupos.

No factor (3) *inclusão enquanto processo participado* observa-se uma diferença estatisticamente significativa na variável número de alunos/turma entre os grupos que tem 21-25 e mais de 26 alunos/turma, através da análise do teste t-Student ( $t(86) = -3,191$ ,  $p = 0,002$ ), ver Tabela 4, rejeita-se a  $H_0$  no factor (3) para estes grupos.

No factor (2) *condicionantes/obstáculos da prática inclusiva* não se observam diferenças estatisticamente significativas, na variável número de alunos por turma, em nenhum dos grupos de docentes, ver Tabela 4.

O grupo de docentes com menos de 15 alunos/turma e o grupo com mais de 26 alunos/turma têm uma atitude mais positiva face ao modelo de educação inclusiva enquanto princípio filosófico e está mais disposto a implementar práticas educativas inclusivas. No factor (1) *atitudes pro-inclusivas* estes grupos apresentam médias mais elevadas quando comparados com os outros grupos. O grupo de docentes com mais de 26 alunos/turma apresenta ainda uma atitude mais positiva no factor (3) da EAFI *a inclusão enquanto processo participado*, ver Tabela 4.

Tabela 5

*Análise dos Grupos Número de Alunos com NEE por Turma*

	Nº de alunos com NEE/turma	N	$\mu$	$\Sigma$	$t$	$p$
Factor 1	0	23	76,7826	12,11669	-0,641	0,522
	1-3	143	78,0979	8,57881		
	1-3	143	78,0979	8,57881	-1,955	0,052
	>3	9	83,8889	9,31993		
Factor 2	0	25	32,1200	3,85487	-0,364	0,716
	1-3	149	32,3893	3,34646		
	1-3	149	32,3893	3,34646	0,147	0,884
	>3	9	32,2222	2,77389		
Factor 3	0	24	31,8333	2,94392	0,793	0,429
	1-3	149	31,1477	4,06431		
	1-3	149	31,1477	4,06431	-0,343	0,732
	>3	10	31,6000	3,47051		



Pela análise do teste t- Student a variável número de alunos com NEE por turma, em qualquer um dos factores: *atitudes pro-inclusivas* factor (1), *condicionantes/obstáculos da prática inclusiva* factor (2), *a inclusão enquanto processo participado* factor (3) e para qualquer um dos grupos: 0 e 1-3, 1-3 e > 3 alunos com NEE por turma, não se observam diferenças estatisticamente significativas, ver Tabela 5, pelo que não se rejeita a  $H_0$  em nenhum dos factores

Pela análise do teste t- Student, verifica-se que na variável local de docência não se observam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de Lisboa e Torres Vedras no factor (1) *atitudes pro-inclusivas*, ver Tabela 6. Aceita-se a  $H_0$  no factor *atitudes pro-inclusivas*.

Através da análise do teste t- Student nos factores (2) *condicionantes e obstáculos da prática inclusiva* e (3) *a inclusão enquanto processo participado*, na variável local de docência, verifica-se uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos de Lisboa e Torres Vedras, factor (2) ( $t(196) = -2,310$ ,  $p = 0,022$ ) e factor (3) ( $t(195) = -3,013$ ,  $p = 0,003$ ), ver Tabela 6, rejeita-se a  $H_0$  nestes factores.

Tabela 6

*Análise Comparativa dos Grupos por Local de docência*

	Local de docência	N	$\mu$	$\Sigma$	$t$	$p$
	Lisboa/T. Vedras					
Factor 1	Lisboa	68	78,0735	8,43291	-0,712	0,477
	Torres Vedras	117	79,0940	9,91253		
Factor 2	Lisboa	72	31,5000	3,31875	-2,310	0,022
	Torres Vedras	125	32,6720	3,49141		
Factor 3	Lisboa	73	30,2192	3,44096	-3,013	0,003
	Torres Vedras	123	31,8537	4,02998		

O grupo de docentes que lecciona em Torres Vedras comparado com o grupo de Lisboa, ver Tabela 6, revela uma atitude mais positiva face ao modelo de educação inclusiva enquanto princípio filosófico e está mais disposto a implementar práticas educativas inclusivas, nos factores (2) *condicionantes/obstáculos da prática inclusiva* e factor (3) *a inclusão enquanto processo participado*.

## 8. Análise dos resultados da questão de dados de opinião

A questão sobre dados de opinião que constava do questionário pretendia conhecer a opinião dos docentes sobre as tipologias de NEE mais susceptíveis de causar maiores problemas em ambiente de ensino regular.

A questão formulada foi: «Qual o grupo de alunos com NEE que considera causar maiores problemas em ambiente de ensino regular (sala de aula)?» Aos docentes foi pedido que ordenassem de forma decrescente de um até seis, o tipo de NEE que em sua opinião causa maiores problemas em ambientes de ensino regular, sendo um o tipo que causa maiores problemas e seis o que causa menos. O questionário apresentado particularizava seis tipologias de NEEs que deviam ser assinaladas por ordem decrescente, na quadrícula respectiva. Havia também a sétima opção identificada com a designação “outros”.

De referir que a nota que acompanhava o questionário e onde se clarificam alguns conceitos subjacentes à Educação Especial, Necessidades Educativas Especiais e Educação Inclusiva, fazia um breve caracterização de cada uma das tipologias de NEE constantes na questão em análise.

Os problemas emocionais e da personalidade são o tipo de NEE que mais professores consideraram ser susceptível de causar problemas, quando incluído em sala de aula de ensino regular, 38,1% dos docentes, ou seja 83 docentes atribuíram a esta perturbação o nível um.

Os défices cognitivos e a deficiência mental são considerados o grupo das NEE mais susceptíveis de causar problemas na sala de aula de ensino regular por 34,9% dos professores, ou seja 68 sujeitos dos 195 que responderam a esta questão.

Os problemas sensoriais não são para os docentes problemáticas causadoras de grandes problemas em contexto educativo de ensino regular, apenas dois sujeitos referem a surdez como o grupo das NEE mais problemático. No entanto a cegueira já é considerada o grupo mais problemático por 17 sujeitos, que corresponde a 8,7% dos 196 sujeitos que responderam a esta questão.

Os problemas motores só foram considerados o tipo das NEE mais susceptível de causar maiores problemas em contexto de sala de aula por cinco docentes, dos 196 que responderam a esta questão, que condiz a 2,6% de sujeitos.

Para 54,5% dos docentes que escolheram a opção “outros” da questão, a Hiperactividade é a perturbação que mais problemas suscita em contexto de sala de aula de

ensino regular, seguida dos problemas de comportamento, as dificuldades de aprendizagem só foram referidas por um respondente. Houve 15,5% de sujeitos que sentiram necessidade de especificar que o maior problema era a «integração na escola».

Só aos respondentes ao item outros desta questão era solicitado especificar qual a tipologia NEE susceptível de causar maiores problemas em contexto de inclusão em sala de aula de ensino regular, no entanto houve 33 sujeitos que referiram uma perturbação específica, destes, alguns assinalaram também um item de tipologia de NEE específico.

## Capítulo IV Discussão

### Discussão dos resultados

Com base nos resultados encontrados pela análise estatística iremos discutir a validade do problema definido. Procuraremos associar os objectivos delineados, as hipóteses colocadas, as variáveis susceptíveis de influenciar as atitudes dos docentes e definidas para a investigação, bem como a revisão da bibliografia que temos vindo a mencionar.

Iniciamos a discussão pela validade estatística das hipóteses que formulámos: os educadores de infância, professores de 1º, 2º e 3º CEB apoiam a educação inclusiva enquanto princípio filosófico e estão dispostos a implementar práticas educativas inclusivas. As variáveis - nível de ensino, formação específica em NEE/EE nível etário do docente, número de alunos por turma, número de alunos com NEE por turma, leccionar em Torres Vedras ou no Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz, medidos através da Escala de Atitudes Face à Inclusão - influenciam as atitudes dos educadores de infância, professores de 1º, 2º e 3º CEB face ao modelo de educação inclusiva enquanto princípio filosófico e a sua disposição para implementar práticas educativas inclusivas.

Pela análise factorial da EAFI, dos dados profissionais e sócio demográficos recolhidos no questionário aos docentes que constituem a amostra, analisaremos cada uma das variáveis, especialmente as que demonstram importância estatística, isoladamente e perspectivando-as no seu todo.

Fundamentados na observação dos resultados obtidos pela análise estatística da EAFI, verificamos que os educadores de infância e os professores do 1º, 2º e 3º CEB que formam a amostra em estudo não apresentam atitude francamente positiva face ao modelo de educação inclusiva, mas também não evidenciam atitude negativa.

Estes resultados enquadram-se nos relatos da maioria das investigações por nós consultadas, a nível nacional e internacional e referidas já no capítulo I e II.

A tendência das atitudes dos docentes, quando medidas pela EAFI e analisadas estatisticamente, é tendencialmente positiva, a média do factor (1) *atitudes pro-inclusivas* é 2,99 DP = 0,691. O nível dois da escala corresponde a “discordo” e o nível três a “concordo”, averiguamos que, embora muito próximo do nível “concordo” os docentes da amostra não o atingem.

A legislação portuguesa em matéria de educação inclusiva, nomeadamente o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, não deixa outra opção aos professores para além da realidade de os alunos com NEE receberem a sua escolarização na sala de aula de ensino regular. Mais do que ter ou não ter atitude favorável do modelo de educação inclusiva, aos professores é exigido que aceitem e ensinem os alunos com NEE, na sala de aula de ensino regular.

Acreditamos que os docentes quando inquiridos sobre as suas opiniões do modelo de educação inclusiva, dão respostas favoráveis, até porque a educação inclusiva é hoje uma questão de direitos humanos.

Embora investigadores como Finegan (2004), Dupoux e colegas (2006) afirmem que as crenças dos docentes têm grande importância na formação das suas atitudes, outros dizem que são as variáveis relacionadas com os docentes, discentes e ambientes educativos a condicionar as atitudes dos docentes face ao modelo de educação inclusiva enquanto princípio filosófico Ainscow (2009); Avramidis e Norwich (2002) entre outros já referidos nos capítulos I e II.

Contrariamente ao exposto em estudos já analisados no capítulo I e II, o nível de ensino não é variável determinante para as atitudes dos docentes, pelo menos dos que compõem a amostra e analisada estatisticamente através dos resultados da EAFI. No factor *atitudes pro-inclusivas* não se encontram diferenças estatisticamente significativas entre os docentes dos vários níveis de ensino.

No factor *condicionantes/obstáculos da prática inclusiva* os professores do 1º CEB são os que apresentam atitudes mais positivas quando comparados com os educadores de infância.

O regime de mono docência em vigor no 1º CEB poderá facilitar a implementação de práticas educativas inclusivas, especialmente ao nível da planificação e gestão do tempo lectivo. Os professores de 1º CEB têm uma única turma com quem trabalham durante todo o tempo lectivo, resultando um conhecimento maior dos alunos. Estão sensibilizados para os diferentes níveis de aprendizagem e de conhecimentos dos alunos. Frequentemente na mesma turma há alunos de diferentes anos de escolaridade, especialmente em escolas, com poucos alunos e em localidades pequenas, onde um professor pode até leccionar os quatro anos de escolaridade na mesma turma. Tomlinson (2008) considera que a metodologia correcta para o ensino diferenciado se assemelha ao ensino que um professor faz quando tem na mesma sala alunos de anos de escolaridade diferentes.

Mas os educadores de infância também leccionam em mono docência e frequentemente existem na mesma sala crianças de três, quatro e cinco anos de idade.

Na organização curricular do jardim-de-infância e do 1º CEB também não encontramos justificação para as diferenças encontradas. No jardim-de-infância existem orientações curriculares e não propriamente um programa nacional com conteúdos discriminados para cumprir, como é o caso do 1º CEB.

Avançamos como justificação os professores de 1º CEB terem eventualmente mais capacidade e prática de improviso ao nível metodológico e didáctico, o que lhes permite vencer as condicionantes e obstáculos da prática inclusiva e eventualmente estarão mesmo mais sensibilizados e predispostos para a educação inclusiva pelas suas crenças.

No factor *a inclusão enquanto processo participado* são os educadores de infância a apresentar atitudes mais positivas quando comparados com os professores do 1º CEB. Para tal facto também não encontramos uma explicação óbvia e teoricamente inquestionável, além da hipótese de os educadores de infância estarem mais dispostos a trabalhar em cooperação entre si. Correia (2008) e Flogia (2007) consideram que a boa relação e cooperação entre os docentes é muito importante para o sucesso da educação inclusiva.

Na amostra há 19 educadores de infância e 54 professores de 1º CEB, no AEBPC existem oito educadores de infância e 25 professores de 1ºCEB, o que nos permite saber que pelo menos mais de metade dos educadores de infância e dos professores de 1º CEB lecciona em Torres Vedras. No AEBPC a taxa de devolução dos instrumentos de pesquisa foi de 65,59%, a probabilidade de grande parte dos elementos dos grupos educadores de infância e professores do 1º CEB leccionar em Torres Vedras é elevada.

Ao observarmos os resultados da variável local de docência, ressalta que os docentes que leccionam em Torres Vedras apresentam nos factores: *condicionantes e obstáculos da prática inclusiva, a inclusão enquanto processo participado*, atitudes mais positivas. Assim não excluimos a hipótese de os resultados, encontrados na variável nível de ensino, estarem relacionados com o ambiente educativo onde os docentes leccionam.

Os docentes de todos os outros níveis de ensino parecem sentir que existe na prática educativa condicionantes e obstáculos que impedem a implementação da educação inclusiva e não vêem a inclusão como um processo participado.

As diferenças pedagógicas e metodológicas entre alguns ciclos não contribuem para alterar a opinião dos docentes. Era esperado, por exemplo, que os professores do 1º CEB revelassem atitudes mais positivas dos que os seus colegas de 2º CEB, resultado encontrado em algumas investigações Avramidis e Norwich (2002). A tendência nos estudos consultados

é de que os professores de níveis de ensino mais elementares e com menos exigência de conteúdos manifestam atitudes mais favoráveis à educação inclusiva.

Isto talvez venha a confirmar as alegações que sugerimos da eventualidade de actualmente os professores ao expressarem a sua opinião, escudam-se em valores social e politicamente correctos e sabem o que se espera que respondam.

Na variável local de docência leccionar em Lisboa ou em Torres Vedras não tem qualquer significado estatístico no factor *atitudes pro-inclusivas*. Contudo nos factores *condicionantes/obstáculos da prática inclusiva* e *inclusão enquanto processo participado* os professores de Torres Vedras tem uma atitude mais positiva, quando comparados com os de Lisboa.

Avançamos como justificação as diferenças óbvias entre os ambientes educativos do AEBPC e dos Agrupamentos de Torres Vedras de onde provêm os docentes da amostra. O ambiente de escola tem impacto considerável sobre as atitudes que se traduzem na prática (Avramidis & Norwich, 2002).

O rácio professor de EE aluno com NEE é de 6,05 em Torres Vedras e de 15,2 no AEBPC. O apoio do docente de EE ao professor de ensino regular é quase unanimemente considerado um recurso com elevado peso nas atitudes dos docentes e considerado fundamental para o sucesso de qualquer processo de inclusão (Avramidis & Norwich, 2002; Finegan, 2004 e Pereira, 2010).

Pela diferença do número de alunos que atendem os docentes de educação especial do AEBPC e de Torres Vedras é evidente que os docentes de EE de Torres Vedras estarão mais disponíveis para dar um apoio efectivo ao aluno e ao professor do regular nas estratégias metodológicas de intervenção necessárias ao aluno com NEE na sala de aula. O apoio flexível entre colegas, do director e de professores especializados é basilar em qualquer processo de implementação de educação inclusiva (EADSNE, 2003).

Outro aspecto que pode contribuir para estes resultados é o ambiente quotidiano das escolas. No projecto educativo do AEBPC é feita referência aos comportamentos desadequados dos alunos e ao ambiente permanente de desrespeito pela individualidade de cada um, em Torres Vedras apenas um agrupamento faz referência a problemas de comportamento no projecto educativo.

O número de professores contratados no AEBPC é de 45%, nos agrupamentos de Torres Vedras ronda os 15%. Os professores contratados não têm vínculo definitivo nem à carreira nem à escola, mudam frequentemente de escola não criando vínculos afectivos, nem relações

estáveis com os colegas de trabalho o que pode justificar as diferenças no factor a *inclusão enquanto processo participado*.

As adaptações necessárias à educação inclusiva não são tarefa exclusiva do professor individualmente; o trabalho de colaboração entre professores é forma de combater o insucesso e de encontrar soluções para responsabilização da escola na solução do problema de sucesso educativo (Bettencourt & Pinto, 2009).

As escolas de Torres Vedras têm um corpo docente com vínculo efectivo e provavelmente relações de trabalho estabelecidas há muito tempo. Ainscow (2009) valoriza a importância dos professores trabalharem juntos para lidar com as barreiras e de ambientes educativos onde há cultura de colaboração que encoraje e apoio a superação das dificuldades sentidas. Avramidis e Norwich (2002); Chopra (2008); Correia (2008) e EADSNE (2003) acrescentam também o apoio do director de escola como recurso valioso para o sucesso da educação inclusiva.

O nível sócio económico da população discente e das famílias é também discrepante entre Lisboa e Torres Vedras, sendo a família do aluno com NEE um recurso essencial para o sucesso de qualquer processo de inclusão. Pereira (2010) salienta a necessidade de os recursos da escola, da família e da comunidade actuarem de forma organizada.

O ambiente educativo nos Agrupamentos de Escolas de Torres Vedras, comparativamente com o ambiente educativo do AEBPC, apresenta menos problemas específicos ao nível das taxas de sucesso educativo, comportamento dos alunos, vínculo efectivo dos docentes e consequente estabilidade do corpo docente, rácio professor de educação especial aluno com NEE, nível sócio económico e cultural dos alunos e famílias, turmas mais heterogéneas decorrentes das características da população discente. Cremos na verdade que existem em Torres Vedras menos condicionantes e obstáculos à prática inclusiva e à inclusão enquanto processo participado, facilitando as atitudes mais positivas exibidas pelos docentes. De notar que o AEBPC é uma escola Território Escola de Intervenção Prioritária II e em Torres Vedras nenhuma das escolas apresenta problemas que preencham os critérios de elegibilidade dos territórios de intervenção prioritária (Despacho Normativo nº 55/2008).

Os resultados obtidos na variável número de alunos por turma são explicáveis se cruzados com a variável local de docência. No AEBPC não existem turmas com menos de 15 alunos, nem turmas com 26 alunos ou mais. Podemos afirmar que todos os respondentes com menos de 15 alunos e 26 ou mais alunos leccionam nos agrupamentos de Torres Vedras.



As diferenças estatísticas encontradas no factor *a inclusão enquanto processo participado* para os professores com 26 alunos ou mais por turma parecem-nos imputáveis ao ambiente escola onde estes docentes leccionam, dado serem coincidentes com os resultados dos professores de Torres Vedras na variável local de docência.

Na análise do factor *atitudes pró inclusivas* verificamos que são os professores com menos de 15 alunos e os que tem 26 ou mais alunos por turma a terem atitude mais positiva. Sabemos que estes docentes leccionam em Torres Vedras e serão muito provavelmente de jardim-de-infância ou de 1º CEB a leccionar em escolas de aldeia, mas dizer que os professores de Torres Vedras têm atitude mais positiva face ao modelo de educação inclusiva enquanto princípio filosófico é arriscado pelo número reduzido de sujeitos 36 sendo 18 do grupo com menos de 15 alunos e 18 do grupo 26 ou mais alunos por turma.

Os resultados obtidos na variável número de alunos com NEE por turma surpreendem-nos: em qualquer um dos grupos em análise 0 e 1-3 alunos com NEE/turma, 1-3 e 3>3 alunos com NEE/turma não se observam diferenças estatisticamente significativas, em nenhum dos factores da EAFI. Ter um aluno com NEE na turma não é certamente o mesmo que ter três ou mais alunos. Os docentes ou não quiseram expressar a sua opinião ou na verdade tanto lhes faz ter 0, 1, 2 3 ou mais alunos com NEE na turma, mas duvidamos que seja igual, tememos que o problema seja mesmo ter alunos com NEE nas suas turmas.

Se observarmos que, à pergunta “a classe/turma especial é a melhor forma de atendimento para todas as crianças com NEE”, obtivemos uma média de 2,67 DP= 0,78, muitos são os docentes da amostra a desejar escolas de educação especial e alunos segregados. No item “a eficácia pedagógica dos educadores/professores não se torna reduzida quando tem crianças com NEE incluídas nos seus grupos”, obtivemos média 2,41 DP = 0,76, ou ainda no item “alegar que a falta de recursos é o maior obstáculo ao trabalho com alunos com NEE é uma desculpa”, média foi de 2,43 DP = 0,76. Verificamos que ainda há alguma resistência por parte dos docentes aos requisitos pedagógicos e metodológicos do modelo de educação inclusiva.

O nível etário como variável demográfica isolada não tem qualquer influência nas atitudes dos docentes da amostra face ao modelo de educação inclusiva enquanto princípio filosófico, quando medida pela EAFI e analisada estatisticamente. Nenhum dos grupos de nível etário em avaliação em qualquer um dos factores da EAFI revelou diferenças estatisticamente significativas. Prevíamos que os docentes mais novos e hipoteticamente já com alguma formação específica sobre educação inclusiva se mostrassem mais favoráveis do

que docentes já perto do fim da carreira e pouco receptivos a mudanças metodológicas nos seus procedimentos pedagógicos, mas tal não se verificou.

Podemos questionar se noutros intervalos temporais diferentes dos que estabelecemos encontraríamos diferenças estatísticas significativas. Morgado (1999) afirma que os professores entre os 40-50 anos apresentam preocupações e atitudes mais favoráveis à educação inclusiva. As evidências das investigações a que tivemos acesso não são consensuais; alguns como Algahazo e Gaad (2004) afirmam que são os professores com mais experiência que apresentam atitudes mais positivas, outros como Avramidis e Norwich (2002); Chopra (2008); Finegan (2004) e Leitão (2007) sugerem que são os mais novos que apresentam atitudes mais positivas face ao modelo de educação inclusiva. Os intervalos temporais não foram significativos nestas investigações até porque são diferentes de estudo para estudo.

O grupo etário isoladamente não tem merecido grande atenção por parte da investigação, geralmente é perspectivado conjuntamente com o tempo de serviço, talvez o facto se deva ao pouco significado estatístico encontrado nestas variáveis. Tentámos testá-los isoladamente, mas não encontramos qualquer significado estatístico que nos permita sugerir algo.

Desde as evidências encontradas por Morgado (1999), já se passou mais de uma década e muito se alterou na política, na cultura e no pensamento social sobre educação inclusiva. Não duvidamos que as atitudes positivas são actualmente em maior número, mas também não duvidamos que hoje a maioria dos docentes sabe que não deve nem pode discordar da educação inclusiva. Os resultados encontrados por Leitão (2007) também podem ser justificados por outros factores que ela própria explorou.

A explicação que sugerimos abona-se na possibilidade dos docentes usarem defesas ideológicas aquando do preenchimento da EAFI, justificando assim que tanto os mais velhos com mais experiência como os mais novos e menos experientes mas provavelmente com alguma formação específica tenham respondido como sabem ser politicamente correcto e ideologicamente aceite.

Há uma diferença estatisticamente significativa, quando medida pela EAFI, entre os sujeitos da amostra que possuem formação específica em NEE/EE e os que não tem qualquer formação específica relativamente ao factor *atitudes pró inclusivas*.

Nos outros dois factores da EAFI não se observam quaisquer diferenças entre os grupos de docentes com formação específica e sem formação específica em NEE/EE. Facto que nos

merece alguma atenção e remete os factores - *condicionantes e obstáculos à prática educativa inclusiva e a inclusão enquanto processo participado* - para o ambiente escola e os requisitos que esse ambiente deverá ter para que os docentes se sintam incentivados e motivados para práticas metodológicas capazes de efectivar com sucesso o modelo de educação inclusiva. Ainscow (2009) salienta a importância do apoio entre colegas, do director, do professor especializado em educação especial e técnicos como recursos humanos.

Baseados na literatura abordada no capítulo I e II e nos resultados estatísticos encontrados, ousamos dizer que para os docentes a formação específica em EE/ NEE é uma variável prenunciadora de atitudes positivas face à educação inclusiva.

Os conhecimentos adquiridos pelos docentes permitem-lhes perder os sentimentos de insegurança e medo do desconhecido face a alunos diferentes, permitem-lhes aceitá-los e vencer as suas crenças. É justificável que assim seja: um professor, ciente da sua função e com vontade de produzir conhecimentos novos nos alunos, sente-se inseguro perante um aluno que pensa não ser capaz de ensinar; quando esse professor adquire novos saberes específicos de NEE/EE, sente-se capaz de ensinar todos os alunos e fica receptivo para acolher alunos com NEE.

Wang (1994) considera que os professores reconhecem na sua prática docente que as estratégias convencionais para apoiar a diversidade das crianças, existentes actualmente nas escolas, nem sempre contribuem para o sucesso de alunos com NEE. Bettencourt (2009) e Pereira (2010) reconhecem que, vencer estes hábitos e crenças, só é possível com conhecimentos sólidos sobre as verdadeiras necessidades da criança com distúrbios de aprendizagem.

Simeonsson e colegas (2010), no caso concreto de Portugal e após análise do estado da implementação da legislação referente à educação inclusiva no país, afirma que é imperioso disponibilizar formação específica em NEE/EE, contínua, aos docentes e que contemple os princípios éticos da educação inclusiva e as declarações que o fundamentam, formação baseada no modelo biopsicossocial que incidam em competências para a descrição do perfil de funcionalidade do aluno e estratégias úteis para o docente intervir, directrizes e recursos constantes na legislação e uso da CIF.

A formação específica em NEE/EE é uma variável reconhecida como precursora de atitudes positivas pela maioria dos investigadores a que fazemos referência no capítulo I e II. A EADSNE dedica-lhe um grupo de estudo com o objectivo de definir políticas de formação inicial, comuns para os vários estados membros.

Em Portugal o diploma que regulamenta a formação inicial dos docentes Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro não confere obrigatoriedade de frequentar algum módulo de NEE/EE.

Aos docentes é imposta a obrigatoriedade de frequência de acções de formação creditadas - Formação Continua, regulamentada pelo Decreto-lei nº 75/2010, e com efeitos na avaliação de desempenho docente, existem centros de formação oficiais nas escolas públicas para o efeito. Mas a oferta de formação contínua em NEE/EE nos Centros de Formação das escolas é escassa. Resta aos docentes frequentar acções de formação creditadas, com custos suportados pelos próprios. Relembramos que dos docentes da amostra apenas um diz ter recebido formação em NEE/EE em acção de formação.

Só faz formação específica, complementar em NEE/EE quem quer e para tal se sente motivado. Assim caímos no paradigma de que os professores, que têm mais formação específica em NEE/EE, têm atitude mais positiva face ao modelo de educação inclusiva enquanto princípio filosófico e estão mesmo mais dispostos a utilizar práticas educativas inclusivas, mas certamente foram essas atitudes positivas que os motivaram a fazer formação.

As respostas dos docentes da amostra, quando questionados sobre os tipos de NEE que consideram mais susceptíveis de criar problemas em ambiente de ensino regular, são consistentes com o resultado encontrado nos estudos por nós consultados: (Avramidis et al. 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Dupoux et al. 2006; Alghazo, 2002 e Alghazo & Gaad, 2004).

Avramidis e colegas (2000) e Cook e colegas (2007) afirmam que os professores consideram que alunos com perturbações emocionais e comportamentais são os que maiores problemas causam na escola regular. Os problemas emocionais e de personalidade também foram considerados pelos docentes da amostra os mais susceptíveis de causar problemas e quando escolheram a opção “outros” a maioria referiu claramente a Hiperactividade. As preocupações dos docentes com os problemas de comportamento relacionam-se certamente com as atitudes dos docentes do AEBPC na variável local de docência e os problemas de indisciplina habituais no agrupamento

Os défices cognitivos e a deficiência mental também preocupam os docentes da amostra, havendo 34,9% a elegê-los como os que maior preocupação causam. Leitão (2007) afirma que as dificuldades de aprendizagem, seguidas das deficiências motoras, são as tipologias que os docentes dos Açores consideram menos susceptíveis de causar problemas de maior quando incluídas em escolas regulares.

Resultados semelhantes defendem Alghazo (2002) e Alghazo e Gaad (2004), embora seja feita a ressalva de que os professores consideram que as dificuldades de aprendizagem não causam grandes problemas nas salas de aula de ensino regular, desde que não estejam associadas à deficiência mental, ou que a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem não arraste mais trabalho na preparação das aulas ou mais material didático.

Ao abrigo da legislação vigente em Portugal e já por nós analisada no capítulo I, as dificuldades de aprendizagem desde que não apresentem carácter permanente e estejam associadas a causas nosológicas, não são abrangidas pela educação especial.

Ainda na investigação de Leitão (2007) verificamos que também os distúrbios de comportamento e o autismo foram considerados os mais susceptíveis de causar problemas na sala de aula de ensino regular. Ainda que tivéssemos usado nomenclatura diferente e mais consentânea com a legislação Continental Portuguesa e nos referíssemos a problemas emocionais e de personalidade, o foco está na importância atribuída pelos docentes aos distúrbios comportamentais dos alunos na sala de aula.

Avramidis e Norwich (2002) relatam um estudo efectuado em 14 países diferentes por Bowman em 1986 para a UNESCO, onde se destacam grandes assimetrias nas atitudes dos docentes dos diferentes países. As maiores diferenças de opinião diziam respeito às deficiências sensoriais e aos problemas emocionais/comportamentais.

Tal como sugerem Avramidis e Norwich (2002); Leitão, (2007) para os professores em geral, os docentes da amostra consideram que as deficiências sensoriais, a par das físicas, são as que menos problemas causam nas salas de aula de ensino regular, contrariamente aos problemas emocionais/comportamentais e graves dificuldades de aprendizagem que são os tipos das NEE capazes de causar maiores problemas quando incluídos em salas de aula de ensino regular.

Para os professores que compõem a nossa amostra poderíamos aventar algumas sugestões para justificar as suas respostas: o facto de considerarem os problemas de comportamento/emocionais como mais um problema de indisciplina a juntar aos que diariamente têm que gerir, particularmente os do AEBPC, com os alunos sem NEE; a pouca formação em NEE que possuem os professores da amostra, poderá levá-los a supor que não sabem gerir os problemas de comportamento/emocionais dos alunos com NEE.

Relativamente aos problemas cognitivos e mentais, as respostas dos sujeitos da amostra poderiam significar que os professores confrontados com as medidas políticas de avaliação do seu trabalho versus progressão na carreira temem alunos a que pensam que não conseguem

ensinar; a falta de formação específica em NEE/EE poderá constituir um factor agravante da insegurança dos docentes.

Da discussão possível face aos resultados da análise estatística salientamos como principais variáveis: a formação específica em NEE/EE e o local de docência, precursoras das atitudes dos docentes face ao modelo de educação inclusiva enquanto princípio filosófico e a sua disponibilidade para implementar práticas educativas inclusivas.

A formação específica em NEE/EE sentencia as atitudes pro-inclusivas dos docentes da amostra. O local de docência traduzido no ambiente educativo de escola define as atitudes dos docentes face às condicionantes e obstáculos da prática inclusiva e a inclusão enquanto processo participado. As diferenças estatísticas encontradas nas variáveis nível de ensino e número de alunos por turma estão arroladas ao local de docência ou seja o ambiente educativo. Nos docentes do AEBPC os recursos do ambiente educativo parecem condicionar as atitudes dos docentes.

Os docentes talvez ainda não tenham atitude manifestamente positiva face ao modelo de educação inclusiva enquanto princípio filosófico e não estejam sinceramente dispostos a implementar práticas educativas inclusivas. Uma oferta generalizada de formação específica em NEE/EE aos docentes é o caminho seguro a seguir. Avramidis e Norwich (2002); Marchesi (2001); Omote e colegas (2005) e o relatório da EADSNE (2010) afirmaram a importância da formação específica em NEE/EE e os resultados do nosso estudo confirmam.

No ambiente escola a solução está nos recursos humanos e materiais a disponibilizar aos docentes como sugerem Avramidis et al. (2000); Avramidis e Norwich (2002); Camisão (2005); Cook et al. (2007); Finegan, (2004); Freire e César (2007); Leitão (2007) e os resultados do nosso estudo comprovam.

## 2. Limitações do estudo

Antes de apresentarmos as conclusões possíveis perante os resultados da investigação, queremos expor as limitações sentidas e reveladas no estudo.

O número de elementos da amostra não é representativo da população docente. Mesmo no Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz, onde o instrumento de pesquisa foi distribuído a todos os docentes, a taxa de devolução do instrumento inviabilizou uma amostra representativa.

O número de elementos do género masculino, da amostra, embora significativo quando comparado com outros estudos, ainda assim sem um número que permitisse averiguar diferenças nas atitudes quanto ao género.

A Escala de Atitudes Face á Inclusão foi criada e validada para a população de docentes de jardim-de-infância e 1º CEB do arquipélago dos Açores. Não foi validada para a população docente do continente nem para docentes do 2º e 3º CEB.

A ausência de metodologia qualitativa é também uma limitação sentida e que eventualmente permitiria esclarecer algumas das questões.

## Conclusão

Projectámos este estudo com o objectivo de conhecer as atitudes dos docentes face ao modelo de educação inclusiva enquanto princípio filosófico, a sua disponibilidade para implementar práticas educativas inclusivas e concluir das atitudes dos docentes, influenciáveis ou não por variáveis demográficas, sociais ou profissionais.

As principais conclusões que emergem desta análise reflectem as assimetrias locais e de formação, o local onde os docentes leccionam - ambiente escola e a formação específica em NEE/EE dos docentes.

A educação inclusiva na actualidade é, segundo Ainscow (2009) mais do que uma questão unicamente pedagógica. É uma questão de direitos humanos e o alicerce de uma sociedade justa e solidária. O seu objectivo é eliminar a exclusão social resultante de atitudes e respostas à diversidade em relação à etnia, idade, classe social, religião, género e habilidades. Interessam-nos sobretudo as potencialidades do aluno com NEE e a qualidade da sua educação nas escolas de ensino regular.

Defourny (2009) acrescenta que educação inclusiva é um direito que a todos assiste, o de receberem educação de qualidade, capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e de enriquecer as suas vidas. Sendo a escola o local definido pela sociedade como o sítio onde se aprende, cabe à escola promover as condições necessárias para que todos os alunos aprendam e enriqueçam as suas vidas, independentemente da qualidade e quantidade das suas capacidades.

Os objectivos da educação inclusiva no plano teórico não acalentam dúvidas sobre a sua importância e actualidade. No entanto, cremos que os postulados teóricos da educação inclusiva provocam insegurança nos professores, quando são chamados a desempenhar as suas funções, em condições diferentes daquelas para que foram preparados. A realidade nas escolas apresenta actualmente diversidade de alunos, para a qual os cursos de formação inicial não forneceram conhecimentos e instrumentos necessários aos professores. «A escola já não é mais um local só frequentado pelas crianças que querem lá estar e estão ávidas por aprender» (Sim Sim 2008, p.5).

Pereira (2010) alerta ainda para o facto de haver reputados defensores do modelo de educação inclusiva com discurso simplista e romântico da igualdade para todos, face aos objectivos da escola. Esta perspectiva errada produz insegurança nos docentes e não contribui para que estes formem atitudes positivas.



È aceite por todos os investigadores que sem docentes não há educação e muito menos inclusiva. São os docentes que dão cumprimento, junto dos alunos, às orientações políticas e legislativas de qualquer modelo educativo.

A problemática da educação inclusiva é notória na operacionalização dos conceitos teóricos com a prática educativa das escolas e as estratégias metodológicas dos professores. A educação inclusiva como orientação destinada a atender todos, independentemente das diferenças individuais, só é concretizável com a diversidade curricular e estratégias de ensino aprendizagem. O seu enfoque é a escola e não o aluno ou o professor individualmente (Pereira, 2010).

Wang (1994) lembra que as expectativas que os professores têm de alunos com NEE são poucas, levando-os a dar menor *feedback* a esses alunos, a fazer-lhes menos perguntas e até a esperar menos tempo pelas suas respostas. Sabemos que os estudos que utilizam observações directas de trabalho em sala de aula mostram-se esclarecedores das atitudes dos docentes para com os alunos de NEE e permitem verificar se realmente implementam práticas educativas inclusivas. Contudo, escolhemos uma metodologia quantitativa, conscientes das suas limitações. Pensamos que as observações para serem esclarecedoras deveriam ser feitas sem marcação prévia ou diariamente durante longos períodos de tempo, o que dificulta muito esse tipo de recolha de informação para investigação. Contudo não negamos a importância da complementaridade metodológica em qualquer investigação, o que a limitação temporal nos inviabilizou.

As variáveis definidas: -nível de ensino, local de docência, nível etário, número de alunos por turma, número de alunos com NEE por turma, formação específica em NEE/EE-, foram analisadas estatisticamente com recurso ao PASW 18.

Dos resultados encontrados pela análise factorial, efectuada com o teste-t de Student, da relação entre as variáveis definidas e as respostas dos docentes à Escala de Atitudes Face à Educação Inclusiva, podemos concluir que os docentes não têm uma atitude claramente positiva, mas também não é afirmativamente negativa. Ao analisarmos o conjunto dos resultados que encontrámos, constatamos que as atitudes dos docentes estão condicionadas por outros factores, a maior parte exógenos aos docentes.

A variável mais prenunciadora de atitudes positivas face à educação inclusiva é a formação específica em NEE/EE, nos docentes da amostra. Nada que não tenha já sido dito e redito pela quase unanimidade dos investigadores.

O relatório EADSNE (2010) afirma sem equívocos que as atitudes dos professores podem e devem ser melhoradas através da aquisição de mais conhecimentos sobre os alunos com NEE e as formas de satisfazer as suas necessidades de aprendizagem. A formação inicial de habilitação para a docência deve fornecer aos professores: estratégias e instrumentos para ensinar todos alunos em geral e alunos com NEE em particular, competências sobre gestão flexível e activa do currículo, confrontar as suas crenças e suposições sobre aprendizagem e alunos, em especial alunos com NEE, conhecerem as experiências de diferentes casos de sucesso de alunos com NEE. Este é o caminho indicado pelos diversos estudos.

A formação específica de qualidade traz aos professores outro olhar sobre alunos com NEE, habilita o professor com competências sobre diferentes ritmos e estilos de aprendizagem e fundamentalmente a gestão flexível do currículo. O currículo é a essência de qualquer educação e o aspecto central do trabalho do professor directamente com qualquer aluno.

Fleuri (2009) diz que a formação específica tem de fornecer aos professores a capacidade de compreender os problemas emergentes de todo o processo de inclusão de alunos com NEE e saber desenvolver estratégias educacionais pertinentes e eficazes. É fácil compreender como a formação específica em NEE/EE produz mudanças positivas nas atitudes dos docentes. Ensinar um aluno com NEE/EE implica mudanças não só pedagógicas e didácticas mas também atitudinais.

A falta de formação específica em NEE/EE não é directamente imputável ao docente. Os cursos de habilitação para a docência nem sempre o fazem, quando deveriam promover na formação inicial uma sólida formação específica aos professores. Por outro lado, a oferta de formação contínua aos docentes na carreira é escassa em formação específica em NEE/EE. Mas mesmo com a generalização de formação específica, acreditamos que haverá sempre docentes com atitudes negativas face à educação inclusiva.

As diferenças que encontrámos entre os professores do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz e os de Torres Vedras, prendem-se certamente com as diferenças nos ambientes educativos onde os docentes leccionam.

Simeonsson e colegas (2010) consideram como fulcral para a implementação das modalidades específicas da educação, particularmente da educação de um aluno com NEE numa perspectiva de educação inclusiva, os recursos e apoios disponibilizados pela escola ao professor e ao aluno.

O ambiente escola molda o contexto onde os professores desenvolvem a sua actividade docente. A importância do ambiente educativo e dos recursos que o compõem é sublinhada por muitos investigadores. Perspectivando a educação de um aluno com NEE num modelo biopsicossocial, é fundamental não só o professor na sala de aula mas o conjunto dos professores da escola e as relações da escola com os pais e a comunidade.

EADSNE (2003) refere que, embora os recursos ao nível da sala de aula sejam importantes, é a organização da escola que determina a quantidade e o tipo dos recursos que os professores podem usar no ensino de alunos com NEE. E salienta o papel do director de escola como merecedor de especial atenção não apenas como figura responsável pela afectação de recursos de apoio mas também no seu papel de líder. Ele é a pessoa chave para implementar mudanças no interior da escola.

As conclusões que se podem retirar da análise das variáveis: -nível de ensino e nº de alunos por turma - prendem-se essencialmente com o ambiente escola onde o docente lecciona.

Concluimos que as atitudes dos docentes da amostra estão condicionadas pela formação específica em NEE/EE e pelo ambiente educativo onde os docentes leccionam. Embora os estudos comprovem que os docentes com formação específica em NEE têm atitudes mais positivas face à educação inclusiva, particularmente os professores de educação especial, acreditamos que os professores de educação especial têm atitudes mais positivas não só porque tem mais formação específica, mas porque algo nas suas crenças e afectos lhes talhou uma atitude de abertura a mudanças e os motivou para fazer formação específica em NEE/EE. Escolheram ser professores de educação especial.

Em Portugal, como na maioria das nações, para ser professor de educação especial é necessário complementar a formação inicial com um curso de especialização e ser opositor a um concurso de colocação de professores específico, isto só após leccionar há pelo menos cinco anos. Só é professor de educação especial quem elege esse caminho.

Pode-se questionar se os docentes, que decidem fazer formação específica complementar em NEE/EE, tiveram contacto com crianças e adultos com disfunções, em algum momento das suas vidas ou mesmo ao longo da vida e se foi esse contacto que lhes moldou as atitudes positivas face à educação inclusiva. Há investigadores que afirmam ser o contacto com pessoas deficientes determinante para a qualidade das atitudes dos docentes, Avramidis et al. (2000); Camisão (2005); Corchík (2009 a); Dupoux et al. (2006). Outros

afirmam não ser o contacto em si mas a qualidade desse contacto que molda as atitudes dos docentes (Avramidis e Norwich 2002 e Kalyva et al. 2007).

Futuras investigações deverão procurar as causas que levam um docente a optar por formação específica em NEE/EE e escolher ser professor de educação especial, num contexto político claramente determinado pela total aceitação da educação inclusiva enquanto princípio filosófico. A haver causas determinantes, elas serão um bom instrumento de trabalho de mudança de atitudes que é necessário generalizar nos professores de ensino regular.

A educação inclusiva de qualidade não é a que atingiu o estado perfeito. É a que evolui constantemente (Ainscow 2009). Conscientes desta premissa, cabe aos decisores políticos disponibilizar aos professores formação específica, continua em NEE/EE e os recursos humanos e materiais essenciais para a educação inclusiva progredir continuamente nas nossas escolas. Aos professores cabe receber os ensinamentos em atitude de abertura e disponibilidade para a mudança e simultaneamente rentabilizar os recursos que lhe forem facultados.

Na verdade, sem os professores, não é possível implementar processos de inclusão. Rodrigues (2003) reconhece que os professores, embora sejam repetidamente apontados como os “bodes expiatórios” da inclusão, são a esperança da inclusão. Eles são parte das boas notícias da educação inclusiva.

Os jovens com NEE afirmam que a educação inclusiva será melhor se dispuser de condições adequadas. Pedem apoios, recursos e professores formados. «Os professores precisam de estar motivados, bem informados e compreenderem as nossas necessidades. Têm de ter boa formação e perguntarem-nos o que necessitamos; estarem bem coordenados entre si ao longo do ano lectivo.» (Declaração de Lisboa 2007).

#### Nota Final

A educação inclusiva é indubitavelmente a educação do presente e do futuro. A diversidade dentro das escolas é um facto sem fim previsto. O que procurámos conhecer foram as atitudes dos docentes face à inclusão de alunos com NEE; no entanto, as NEE são só mais uma das formas de diversidade.

A investigação que utiliza metodologia quantitativa sobre atitudes dos docentes e educação inclusiva apresenta resultados similares, independentemente do contexto político e até cultural.

Sentimos que a metodologia qualitativa seria poderosa via de investigação para aperfeiçoar e comparar os resultados que encontrámos, com observações directas dos docentes e dos ambientes escola.

Pensamos que a investigação futura deverá incidir no tipo de formação específica que os professores precisam e na qualidade dos cursos de habilitação para a docência.

Interessa saber quais os instrumentos que os professores necessitam para implementar práticas educativas que abranjam todos os alunos da turma e lhes garantam competências reais para a vida. É para aprender que os alunos com ou sem NEE vão à escola, no seu legítimo direito de adquirirem todos os meios adequados aos desafios que os esperam no futuro.

## Referências

- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. & Booth, T., (2000). *Index para a inclusão*. Lisboa: Cidadãos do Mundo, CSIE.
- Ainscow, M., (2009). Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada. In Fávero, O., Ferreira, W., Ireland, T., Barreiros, D. (orgs.), *Tornar a educação inclusiva* (pp. 11-23). Brasília: UNESCO.
- Alghazo, E. M.. Gaad, E. E. N. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31 (2). pp. 94-99.
- Alghazo, E. M. (2002). Educator`s attitudes towards persons disabilities. Factors affecting inclusion. *Journal of faculty of education UAEU*, 17 (19).
- Almeida, D. B. (2003). *Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia*. Campinas: Tese de Doutorado.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologias de investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Arantes, V. A. (org.), Mantoan, M. T. E., Prieto, R. G. (2006). *Inclusão escolar: Pontos e Contrapontos*. (1ª ed). São Paulo: Summus Editorial. p. 103.
- Avramidis, E. Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into Mainstream Teacher` Attiudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educacional Psychology*, 20 (2).

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), pp. 129-147.
- Bettencourt, A. Pinto, J. (2009). *A acção da escola na promoção das aprendizagens de todos os alunos*. Dossier em busca do sucesso escolar. Questões e razões, pp 26-31. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Beraza, M. Z. (2000). O Didáctico sobre atitudes e valores no ensino. In Trillo, F. (coord), Bolívar, A., Pinto, F. C., Caride, J. A., Rubal, X., Zabalza, M. *Atitudes e Valores no Ensino*. (pp.19-97) Lisboa: Instituto Piaget.
- Bolivar, A. (2000). Q Educação em Valores: O que Aprendemos com o seu Esboço e o seu Desenvolvimento curricular e Espanha? In Trillo, F. (coord), Bolívar, A., Pinto, F. C., Caride, J. A., Rubal, X., Zabalza, M. *Atitudes e Valores no Ensino*. (pp.123-170) Lisboa: Instituto Piaget.
- Camisão, I. F. F. (2005). *Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/>.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- Chopra, R. (2008). *Factors Influencing Elementary School Teachers' Attitude Towards Inclusive Education*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh, 3-6 September 2008. Education – Line.
- Câmara Municipal de Torres Vedras, (2010). *Pré-Diagnóstico do Concelho de Torres Vedras*. [http://www.cmtvedras.pt/ficheiros/pdfs/pre\\_diagnostico](http://www.cmtvedras.pt/ficheiros/pdfs/pre_diagnostico). Consultado em 20 de Outubro de 2010.

- Cook, B. G., Semmel, M. I., Gerber, M.M., (1999). Attitudes of Principals and Special Education Teachers towards the Inclusion of Students with Mild Disabilities Critical Differences of opinion ( Abstrat). *Remedial and Special Education*. 20 (4). pp. 199-207.
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L. & Landrum, T.J. (2000). Teachers'attitudes toward their included students with disabilities. *Excepcional Children* 67(1). pp. 115-135.
- Cook, B. G. (2001). A Comparacion of Theacher`Atiudes toward their Inclued Students with Mild and Severe Disabilities. *The Journal of Special Education*. 34 (4), pp. 203-213.
- Cook, B. G. (2004). Inclusive Teachers`Attitudes toward their Studens with Disabilities: A replication and Extension. *The Elementary School Journal*. 104(4). University of Chicago.
- Cook, B. G., Cameron, D. L., Tankersley, M. (2007). Inclusive Teachers' Attitudinal Ratings of Their Students With Disabilities. *The Journal of Special Education*. 40 (4). pp. 230–238.
- Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados, CERCI. (2010). *Quem somos*. <http://www.cercilisboa.org.pt/index.php?option=com>. Consultado em 22 de Outubro.
- Cornoldi, C., Terrini, A., Scruggs, T., Mastropieri, M. (1998). Teacher Attitudes in Italy After Twenty Years of Inclusion. *Remedial and Special Education*. 19 (6), pp. 350-356.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação especial e inclusão quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.



- Correia, L. M. (2008 b). *Educação Especial: aspectos positivos e negativos do Decreto-lei nº /2008 de 7 de Janeiro*. Educare. pt. O portal da Educação. [www.educare.pt](http://www.educare.pt). Consultado em 14 de Novembro de 2010.
- Costa, A. M. B. (1996). *A escola inclusiva do conceito à prática*. Lisboa. Inovação. 9. pp. 151-163.
- Crochik, J. L., Freller, C. C., Fefferman, M., Nascimento, R. B. & Casco, R. (2009 a). Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(1), pp. 40-59.
- Crochik, J. L., Casco, R., Ceron, M., Catanzaro, F. O. (2009 b). Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação especial. *Estudos de psicologia*. Campinas. 26(2), pp. 123-132.
- Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes*. Lisboa: Publicações Europa América.
- Declaração de Lisboa. (2007). Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação. Lisboa: Ministério da Educação [http://www.oei.es/EEspecial\\_declaracao\\_lisboa.pdf](http://www.oei.es/EEspecial_declaracao_lisboa.pdf). Consultado em 10 de Novembro de 2010.
- Declaração de Madrid. (2010). *Conclusions Of The International Conference: 'Inclusive Education: A way to promote Social Cohesion'. 11–12 March 2010, Madrid* [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/News\\_documents/2010/1003\\_Madrid/Agenda.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2010/1003_Madrid/Agenda.pdf).
- Decreto-lei nº319/91 de 23 de Agosto.
- Despacho nº 105/97 de 1 de Julho.
- Decreto- lei nº 270/99 de 30 de Setembro.

Decreto-lei nº 240/2001, de 30 de Agosto.

Despacho Normativo nº 1/2005 de 5 de Janeiro.

Decreto Legislativo Regional nº 15/2006/A de 7 de Abril.

Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro.

Despacho Normativo nº 14026/2007 de 3 de Julho.

Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro.

Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de Abril.

Despacho normativo nº 55/2008 de 23 de Outubro.

Decreto-lei nº 281/2009 de 6 de Outubro.

Despacho nº 13170/2009 de 4 de Junho.

Despacho normativo n.º 6/2010 de 19 de Fevereiro.

Decreto -lei nº 75/2010 de 22 de Abril.

Defourny, V. (2009). Apresentação. In Fávero, O., Ferreira, W., Ireland, T., Barreiros, D. (orgs.). *Tornar a educação inclusive* (p. 6). Brasília: UNESCO.

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2008). *Educação Especial. Manual de apoio à prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de desenvolvimento Curricular.

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. DGDIC. (2009). *Desenvolvimento da Educação Inclusiva da retórica à prática. Resultados do Plano*

*de Acção 2005-2009*. Lisboa: Direcção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Sócio Educativo.

Dupoux, E., Hammond, H., Ingalls, L. (2006). Teachers` Attitudes towards Students With Disabilities in Hhaïti. *International Journal of Special Education*. 21 (3).

E-include The e-Journal of Inclusion Europe. <http://www.inclusion-europe.org/einclude/>  
Consultado a 10 de Outubro de 10.

Elhoweris, H., Alsheikh, N. (2006). Teachers` Attitudes toward Inclusion. *International Journal of Special Education*. 21(21).

European Agency for Development in Special Needs Education. (2010). *Teachers Education for Inclusion*. International Literature Review. <http://www.european-agency.org/> .  
Consultado em 10 de Outubro de 2010.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2002). *Transição da Escola para o Emprego. Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Relatório síntese. <http://www.european-agency.org/> . Consultado em 16 de Novembro de 2010.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2003) *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula. Relatório Síntese*. Editores: Cor Meijer <http://www.european-agency.org/> . Consultado em 18 de Novembro de 2010.

Ferreira, A., L., R. (2005). *Culturas Inclusivas. Percepções dos Docentes Dos Três Ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Técnica de Lisboa Faculdade de Motricidade Humana.

Ferreira, W., (2009). Entendendo a discriminação contra estudantes na escola. In Fávero, O., Ferreira, W., Ireland, T., Barreiros, D. (orgs.). *Tornar a educação inclusive* (pp. 24-53). Brasília: UNESCO.

- Finegan, J. E. (2004). *Teachers' perceptions of their experiences with including students with special needs in the general education classroom setting throughout public and private schools in Texas* A Dissertation Submitted to the Office of Graduate Studies of Texas A&M University in partial fulfillment of the requirements for the degree of DOCTOR OF PHILOSOPHY.
- Fleuri, R. M., (2009). Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In Fávero, O., Ferreira, W., Ireland, T., Barreiros, D. (orgs.), *Tornar a educação inclusiva* (pp.65-88). Brasília: UNESCO.
- Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R. J., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L., Holland, A. (2006). Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children With Disabilities. Parte I Issues in the Classification of Children With Disabilities. *Journal of Special Education*. 40 (1), pp. 36-45.
- Foglia, S. R. P. (2007). Inclusão Social e Educação Inclusiva: Uma concretização possível. *Revista Mestrado em Direito*. Brasil: Osasco, Ano 8, nº2, pp. 253-268.
- Fonseca, V. (2007). *Cognição e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, M. C. F. (2009). *A habilitação profissional para a docência generalista e as necessidades educativas especiais : as mudanças à luz da nova legislação e do processo de Bolonha*. Dissertação de Mestrado. Braga: Repositorium da Universidade do Minho. Consultada em 11 de Outubro de 2010.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*. 26 (1), pp. 5-20.
- Freire, S. & César, M. (2007). O processo de inclusão de alunos Surdos no ensino regular: Um estudo de caso. In D. Rodrigues (Ed.), *Investigação em educação inclusiva*. 2 (0). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Gatti, B. A. (2004). Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa, São Paulo*. 30 (1), pp. 11-30.

- Gomes, C. & Rey, F. L. G. (2007). Inclusão Escolar: Representações Compartilhadas de Profissionais da Educação acerca da Inclusão Escolar. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27 (3), pp.406-417.
- Gugel, M. A. (2010). *A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade*. Associação Nacional Dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência, AMPID. Disponível em [http://www.ampid.org.br/Artigos/PD\\_Historia.php](http://www.ampid.org.br/Artigos/PD_Historia.php)- Consultado a 13 de Outubro de 2010.
- Heward, W. L. (2003). Ensino e Aprendizagem. Dez noções enganadoras limitativas da eficácia da educação especial. In Correia, L. M. (org.) (2003). *Educação especial e inclusão quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Hofsäss, T., Leitão L., Medeiros, C. (2009). *A Educação Inclusiva nos Açores*. Comunicação Apresentada na International Conference Improvement Through Research in Inclusive schools. *Changing Practice in Inclusive Schools*. 15, 16 de Maio de 2009 na Universidade de Évora. [www.ciep.uevora.pt/irisconference/doc/](http://www.ciep.uevora.pt/irisconference/doc/)
- Hsien, M. L. W. (2007). Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion-In Support of a Unified Teacher Preparation Program. Post- Script: *Postgraduate Journal of Education Research*, 8(1), pp. 49-60.
- Kalyva, E., Goljkovic, D., Tsakiris, V. (2007). Serbian teacher`s attitudes towards inclusion. *Internacional Journal of Special Education*, 22 (3).
- Kauffman, J. M. (2007). Classificação e categorização. In Kauffman, J. & Lopes, J. (coord.), *Pode a educação especial deixar de ser especial?* (pp. 9-20) Braga: Psiquilibrios.
- Lavrador, R. S. F., (2010). *A utilidade da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde na educação*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10996>, consultado em 2 de Dezembro de 2010.

- Leitão, L. (2007). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma dos Açores*. Dissertação de Doutoramento não Publicada. Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.
- Lopes, J. A. (2007). Perspectiva crítica da Educação Especial em Portugal. In Kauffman, J. & Lopes, J. (coord.), *Pode a educação especial deixar de ser especial?* (pp. 21-94) Braga: Psiquilibrios.
- Madureira, I. P. (2008). Avaliação Pedagógica: Processos de identificação de necessidades educativas especiais. In Sim-Sim, I. (coord.) *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* (pp. 27-46). Lisboa: Texto Editores.
- Mantoan, M. T. E. (2006). Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In Mantoan, M. T. E., Prieto, R. G., Arantes, V. A. (org.). (pp. 31-69). *Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial.
- Marchesi, A. (2001). A prática nas escolas inclusivas. In Rodrigues, D. (org.), *Educação e diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. (pp. 93-198). Porto: Porto Editora.
- Maroco, J. & Garcia Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), pp. 65-90.
- Marouco, J. (2010). *Análise estatística com utilização do SPSS*. 3ª Edição. Lisboa: Edições Silabo.
- Melro, J. & César, M. (2005). Escola Inclusiva: Aquém ou além do Pleonasmo (educativo)?!. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico- Português de Psicopedagogia*, pp. 1851-1876). Braga: Universidade do Minho.

- McLeskey, J., Waldron, N. L., So, H. Tak-Shin., Swanson, K. e Loveland, T. (2001). *Perspectives of Teachers towards inclusive school programs. Teachers Education and Inclusive Education*, 24 (2), pp. 108-115. <http://tes.sagepub.com/content/24/2/108>
- Miranda, G. L. & Bahia, S. (2007). *Psicologia da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Morgado, J. (1999). Factores Contributivos para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas. *Análise Psicológica*, 1(17). pp. 127-142.
- Namora, F.(1980). *Retalhos da vida de um médico*. Lisboa: Circulo dos Leitores
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, J. Barros. (2007a). *Psicologia da Educação*, Vol. I, (2ª edição). Porto: Livpsi Editora.
- Oliveira, J. Barros. (2007b). *Psicologia da Educação*, Vol. II, (2ª edição). Porto: Livpsi Editora.
- Omote, S., Oliveira, A. A. S., Baleotti, L. R., Martins, S. E. S. O. (2005). Mudança de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão. *Paideia*, 15, (32) pp. 385-396.
- Organização Mundial de Saúde. (2008). *Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde: Versão para Crianças e Jovens*. Versão Experimental traduzida e adaptada, com base na CIF (2003) e ICF-CY (no prelo). Centro de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Pacheco, J. (2007). *Caminhos para a inclusão. Um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed.

Pereira, F., (2010). Educação inclusiva uma questão de direitos humanos. *Educação para o desenvolvimento*. Vol.1, pp. 24-31. Escola Superior de Educação João de Deus.

Pietro, R. G. (2006). Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In Mantoan, M. T. E., Prieto, R. G., Arantes, V. A. (org.). (pp. 31-69). *Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial.

Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz.

Projecto Educativo TEIP (2009) Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz. Lisboa.

Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas Padre Francisco Soares. <http://eb23pfsoares-m.ccems.pt/>. Consultado em 5 de Janeiro de 2011.

Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de São Gonçalo. 2009-2010 <http://moodle.ag-sg.net/>. Consultado em 16 de Dezembro de 2010.

Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias 2007-2010. <http://moodle.apvm.net/>. Consultado em 15 de Dezembro de 2010.

Queirós, E. (1880). *Crime do Padre Amaro*. Lisboa: Livros do Brasil, (2008).

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Padre Francisco Soares. <http://eb23pfsoares-m.ccems.pt/>. Consultado em 5 de Janeiro de 2011.

Regulamento Interno Agrupamento de Escolas de São Gonçalo. <http://moodle.ag-sg.net/>. Consultado em 8 de Janeiro de 2011.

Regulamento Interno Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias 2009 <http://moodle.apvm.net/>. Consultado em 7 de Janeiro de 2011.

Regulamento Interno Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz.



- Ribeiro, I. M. D. (2008). *Educação Inclusiva na escola básica pública portuguesa. Perspectivas e Práticas Pedagógicas de Professores de Educação Tecnológica, da Região Autónoma da Madeira, face à inclusão de Jovens com NEE*. Dissertação de Mestrado Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Rief, S., & Heimburge, J. A. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva*. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (org.). (2001). *Educação e diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (org.). (2003). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Notas sobre investigação em educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Investigação em educação inclusiva*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial.
- Rogers, Colin. (1994), 2ª Edição. *Psicologia de la enseñanza*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Rodríguez, X. R., (2000). Os conteúdos Atitudinais: Problemas Conceptuais e propostas. In Trillo, F. (coord), Bolívar, A., Pinto, F. C., Caride, J. A., Rubal, X., Zabalza, M. *Atitudes e Valores no Ensino*. (pp.99-122). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sant`Ana, I. M., (2005). Educação inclusiva: Concepções de professores e directores. *Psicologia em estudo*, Maringá, 10 (2), pp. 227-232.
- Simeonsson, R. J., Ferreira, M. S., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares, A., Alves, S. (2010). *Projecto de Avaliação Externa da Implementação do Decreto- lei nº 3/2008. Relatório Final*. Lisboa: DGIDC (Ed.).

- Spandagou, I., Evans, D., Little, C. (2000) Primary education pre- service teachers' attitudes on inclusion and perceptions on preparedness to respond to classroom diversity. *Faculty of Education and Social Work*, University of Sydney.
- Silveira, F. F., Neves, M. M. B. J. (2006). Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções dos Pais e dos Professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (1), 079-088.
- Sim-Sim, I. (2008) coord. *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa: Texto Editores.
- Simpson, R. L., Kauffman, J. M. (2007). Inclusão de alunos deficientes em salas de aula regulares. In Kauffman, J. & Lopes, J. (coord.), *Pode a educação especial deixar de ser especial?* pp. 167-190 Braga: Psiquilibrios.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw Hill Editora.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Trillo, F. (coord), Bolívar, A., Pinto, F. C., Caride, J. A., Rubal, X., Zabalza, M.(2000). *Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Unesco. (2008). *Recomendações da 48ª sessão da conferência internacional de educação*. Genebra: (CIE).
- Vala. J. & Monteiro. M. B. (coordenadores). (1993). *Psicologia Social*. 6ª Edição, 2004. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, M. C. (2009). Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF): conceitos, preconceitos e paradigmas. Contributo de um constructo para o percurso real em meio natural de vida. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 40 (5), pp. 229-236.

- Vitalino, C. R. (2007). Análise da Necessidade de Preparação Pedagógica de Professores de Cursos de Licenciatura para Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Marília: *Revista Brasileira da Educação Especial*, 13 (3), pp.399-414.
- Vygotsky, L. S. (2007). Orgs: Cole, M., Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (7ª Edição). São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Wang, M., (1994). *Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso*. Comunicação apresentada na Conferencia Mundial sobre “ Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, Salamanca, 4 a 6 de Junho de 1994. In: Prospects, 25 (2), 1995, pp. 287-297. UNESCO.

## Anexo I



## Universidade dos Açores

Departamento de Ciências &lt;la Educação

Angra do Heroísmo

## DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos se declara que a signatária autorizou a utilização da *Escala de Atitudes Face à Inclusão* (EAFI), pela formanda Maria de Lurdes Belo. para fins de investigação no domínio das Necessidades Educativas Especiais.

Angra do Heroísmo, 18 de Janeiro de 2011

Maria Letícia Henriques Leitão, PH.D.

## Anexo II



## Questionário

Maria de Lurdes C. M. Belo

Instituto Superior de Educação e Ciências

Mestrado Necessidades Educativas Especiais Domínio da Cognição e

Motricidade

Instrumento de pesquisa para dissertação de mestrado em NEE, domínio cognitivo e motor

Ano lectivo 2009/2010

Lisboa, 30 de Janeiro de 2010

Caro colega

Eu, Maria de Lurdes Belo, frequento o Mestrado em Necessidades Educativas Especiais, no Instituto Superior de Educação e Ciência (ISEC).

Para a recolha dos dados necessários ao trabalho de investigação, é necessário ter a opinião dos professores, por isso peço que preencham o questionário em anexo. O preenchimento do questionário é individual, sendo depois sujeito a tratamento estatístico.

O nosso projecto de investigação pretende analisar as atitudes dos educadores de infância/professores do 1º, 2º e 3º CEB, sobre Educação Inclusiva. Em última análise, pretendemos contribuir para melhorar os padrões de qualidade, das práticas Inclusivas do nosso Agrupamento de Escolas.

A sua participação é imprescindível, para que a Educação Especial compreenda, o que sentem, pensam e quais as dificuldades, que os professores tem, no atendimento a alunos com NEE, na sala de aula.

O questionário é anónimo e a confidencialidade assegurada, todos os dados recolhidos só se destinam ao referido estudo. O preenchimento é fácil e demorará poucos minutos. Quando o questionário estiver preenchido, coloque-o na caixa destinada para o efeito e que está na sala de professores. Não gostaria de receber questionários pessoalmente, pois só assim a confidencialidade será mantida.

As conclusões do estudo ser-vos-ão comunicadas, após a sua conclusão.

Agradeço desde já a colaboração.

Bem-haja.

Mª Lurdes Belo

## **Nota Previa**

Para um mais fácil preenchimento do questionário, junto algumas definições dos conceitos em apreço.

## **Necessidades Educativas Especiais (NEE)**

Alunos com NEE são alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Decreto-lei nº3/2008 de 23 de Janeiro.

## **Educação Inclusiva**

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

Decreto - Lei nº3/2008 de 23 de Janeiro

## **Educação Especial**

A Educação Especial tem por objectivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Neste sentido, a educação especial visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades.

Decreto-lei nº3/2008 de 23 de Janeiro.

## **Breve caracterização de algumas Necessidades Educativas Especiais**

**Sensorial - audição** – Incapacidade para processar de forma precisa os estímulos auditivos, quer na perspectiva da recepção quer na da produção. Ou ausência total ou parcial da capacidade de ouvir. (Nielsen, 1999)

**Sensorial - visão** - Incapacidade para reconhecer e interpretar estímulos visuais, que envolvem percepção, memória, sequência e integração. Ou ausência total ou parcial da capacidade de ver. (Nielsen, 1999)

**Motor** – refere-se ao comprometimento do aparelho locomotor, que compreende o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso. As doenças ou lesões que afectam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir quadros de limitações físicas de grau e gravidade variáveis, segundo os segmentos corporais afectados e o tipo de lesão ocorrida. (OMS)

**Cognitivo - Mental** - caracteriza -se por registar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade (Associação Americana de Deficiência Mental – AAMD).

**Comunicação, Linguagem e Fala** – É uma desordem da linguagem, ou seja um distúrbio no desenvolvimento da compreensão e do uso da fala, da escrita ou de outro sistema simbólico. Esta desordem pode envolver a própria forma da linguagem (sistema fonológico, morfológico e sintáctico), o conteúdo desta (sistema semântico) ou mesmo o funcionamento da linguagem na comunicação (sistema pragmático). American Speech-Language-Hearng Association (1982)

**Emocional, Personalidade** - Quando uma ou mais das características seguintes se manifesta, durante um longo período de tempo, e de tal forma que afecta adversamente o desempenho escolar: Incapacidade inexplicável para a aprendizagem, facto que não é causado por factores de ordem intelectual, sensorial ou de saúde; incapacidade para criar ou manter relações interpessoais satisfatórias com os seus pares e com os professores, sensação geral e persistente de infelicidade ou de depressão, ou tendência para apresentar sintomas físicos ou medos associados a problemas pessoais ou escolares. (Nielsen, 1999)



## Questionário I

Coloque uma cruz, no quadrado que corresponde, à sua situação.

1. Género?      Feminino ☐      Masculino ☐

2. Qual o seu grupo etário?

Menos de 30 anos ☐      Entre 30 e 45 anos ☐      Mais de 45 anos ☐

2. Qual o nível de ensino que lecciona?

Jardim de Infância ☐      1º CEB ☐      2º CEB ☐      3º CEB ☐

Se lecciona no 2º ou 3º CEB indique o seu grupo de recrutamento. \_\_\_\_\_

3. Quanto tempo de serviço docente tem?

Menos de 5 anos ☐      Entre 6 a 12 anos ☐      Entre 13 a 25 anos ☐

Mais de 26 anos ☐

4. Qual o grau académico que possui?

Bacharelato ☐      Licenciatura ☐      Pós – Graduação ☐

Mestrado ☐      Doutoramento ☐

5. Qual o número de alunos da (s) sua (s) turma (s)?

Até 15 alunos ☐      De 15 a 20 alunos ☐      De 21 a 25 alunos ☐      26 alunos ou ☐  
mais

6. Qual o número médio de alunos com NEE na (s) sua (s) turma (s)?

0 Alunos ☐      Entre 1 e 3 alunos ☐      Mais de 3 alunos ☐

7. Possui alguma formação específica (inicial ou complementar) em NEE?

Não ☐      Sim ☐      Qual? \_\_\_\_\_

8- Situação Profissional:

Quadro Geral ☐      Quadro de Nomeação Definitiva ☐

Quadro Distrital de Vinculação ☐      Contratado ☐

## 9- Situação actual:

A leccionar turma? Não ☐ Sim ☐

Que outra (s) função (ões) ? Gestão ☐ Apoio Pedagógico ☐

Educação Especial ☐ Outra \_\_\_\_\_

10-Qual o grupo de alunos com NEE que considera causar maiores problemas em ambiente de ensino regular (sala de aula)?

Ordene de 1 a 7, o tipo de NEE que considera causar mais problemas na sala de aula, sendo 1 o grupo que causa maiores problemas e 7 o que causa menos.

- ☐ Sensorial -audição
- ☐ Sensorial -visão
- ☐ Motor
- ☐ Cognitivo -Mental
- ☐ Comunicação, Linguagem e Fala
- ☐ Emocional, Personalidade
- ☐ Outros

Especifique qual \_\_\_\_\_

### Escala de Atitudes Face à Inclusão (EAFI) <sup>\*3</sup>

Assinale com uma cruz, unicamente um quadrado em cada um dos itens da escala. De acordo com a sua opinião e tendo em atenção que:

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Concordo
- 4- Concordo totalmente

1. Sendo-me dada a possibilidade de aceitar/rejeitar, eu aceitava a inclusão de uma criança com N.E.E. na minha sala.	1	2	3	4
2. Considero que não existem condições para a generalização de uma prática educativa inclusiva.	1	2	3	4
3. O grau de severidade das N.E.E. condiciona o processo de inclusão.	1	2	3	4
4. A eficácia pedagógica dos educadores/professores torna-se reduzida, quando têm crianças com N.E.E. incluídas nos seus grupos.	1	2	3	4
5. A inclusão de crianças com N.E.E. promove a sua autonomia e independência social.	1	2	3	4
6. Os jardins-de-infância/escolas estão preparados para receber todas as crianças com N.E.E.	1	2	3	4
7. Perspectivo a inclusão como um desafio educativo, e estou apto (a) a enfrentá-lo.	1	2	3	4
8. As crianças com N.E.E. beneficiam da inclusão, porque estabelecem elos de relacionamento e envolvem-se em actividades sociais com os seus pares fora do jardim-de-infância/escola.	1	2	3	4
9. O trabalho cooperativo (educador/professor do ensino regular e educador/professor de apoio na sala de aula, beneficia a qualidade de ensino.	1	2	3	4
10. Os jardins de infância / escolas dispõem de todas as adaptações e/ou materiais para levar a bom termo o processo ensino/aprendizagem (ex.: adaptações na sala de aula e WC, sem barreiras arquitectónicas.	1	2	3	4
11. A inclusão dos alunos com N.E.E. é facilmente	1	2	3	4

---

\*3 Leitão (2007)

aceite pelos pais dos outros alunos.				
<b>12.</b> A minha escola promove, sem restrições, a educação inclusiva	1	2	3	4
<b>13.</b> A comunidade (p.e. através das autarquias, apoia efectivamente a escola inclusiva.	1	2	3	4
<b>14.</b> É função do educador/professor de apoio, em conjunto com o educador/professor do regular garantir, efectivamente, a participação dos pais em cada etapa do processo educativo.	1	2	3	4
<b>15.</b> A classe/turma especial é a melhor forma de atendimento para todas as crianças com N.E.E.	1	2	3	4
<b>16.</b> A formação inicial que os educadores/professores recebem prepara-os adequadamente para o trabalho que realizam com crianças com N.E.E.	1	2	3	4
<b>17.</b> Pessoalmente sinto-me bem informado(a) sobre a legislação vigente.	1	2	3	4
<b>18.</b> A observação de modelos, nomeadamente os seus pares, é uma forma eficaz de aprendizagem dos alunos com N.E.E.	1	2	3	4
<b>19.</b> Os educadores/professores do ensino regular são capazes de sinalizar correctamente os alunos com N.E.E.	1	2	3	4
<b>20.</b> Acredito que a inclusão é benéfica para os alunos sem N.E.E., permitindo-lhes desenvolver e consolidar valores de solidariedade social.	1	2	3	4
<b>21.</b> A inclusão é um direito inquestionável, independentemente dos resultados alcançados pelas crianças com N.E.E.	1	2	3	4
<b>22.</b> Nos jardins-de-infância/escolas dá-se mais ênfase às dificuldades e limitações das crianças com N.E.E. do que às suas capacidades.	1	2	3	4
<b>23.</b> A atenção suplementar requerida pelas crianças com N.E.E., implica prejuízo para as outras crianças.	1	2	3	4
<b>24.</b> Estou preparado (a) para modificar o meu curriculum e métodos de ensino, para ir ao encontro das necessidades individuais de cada criança na	1	2	3	4

minha sala.				
<b>25.</b> No jardim-de-infância/escola não existe uma tradição de trabalho em equipa, o que dificulta a educação inclusiva.	1	2	3	4
<b>26.</b> A formação contínua responde às necessidades de formação dos educadores/professores para trabalharem com crianças com N.E.E.	1	2	3	4
<b>27.</b> Alegar que a “falta de recursos” é o maior obstáculo ao trabalho com alunos com N.E.E., é uma “desculpa” frequentemente utilizada.	1	2	3	4
<b>28.</b> O tipo de apoio pedagógico e técnico (educador/ /professor de apoio, psicólogo, terapeuta, etc.) que tenho recebido, tem sido adequado.	1	2	3	4
<b>29.</b> As crianças com N.E.E. ficam mais expostas a riscos físicos quando são incluídos nos jardins-de-infância/escolas do ensino regular	1	2	3	4
<b>30.</b> O Estado investe o suficiente nos recursos necessários ao atendimento das crianças com N.E.E.	1	2	3	4
<b>31.</b> Os educadores/professores têm uma atitude positiva para com a inclusão.	1	2	3	4
<b>32.</b> A educação inclusiva é benéfica para todos os intervenientes	1	2	3	4
<b>33.</b> Sinto-me apoiado (a), em relação aos alunos com N.E.E. pelo órgão de gestão da minha escola, nomeadamente pelo(a) director(a).	1	2	3	4
<b>34.</b> As crianças com N.E.E. integram-se melhor na sociedade quando são incluídas nas classes regulares.	1	2	3	4
<b>35.</b> O acréscimo de trabalho que advém da inclusão de alunos com N.E.E., constitui um forte entrave à sua aceitação.	1	2	3	4
<b>36.</b> Os pais das crianças com N.E.E. não constituem um problema adicional para o educador/professor.	1	2	3	4
<b>37.</b> Os educadores/professores de apoios educativos promovem facilmente a articulação com outros serviços (p.e. ao nível da saúde).	1	2	3	4
<b>38.</b> A experiência do educador/professor de apoio	1	2	3	4

educativo é um valor acrescido facilitando o trabalho com os alunos.				
<b>39.</b> Considero existirem dificuldades no relacionamento interpessoal entre as crianças com N.E.E. e os seus pares.	1	2	3	4
<b>40.</b> Os jardins-de-infância/escolas apresentam barreiras arquitectónicas que não facilitam o processo de inclusão.	1	2	3	4
<b>41.</b> É função do educador/professor de apoio, em conjunto com o educador/professor do regular, sensibilizar a comunidade educativa para a inclusão.	1	2	3	4
<b>42.</b> O tempo despendido com alunos com N.E.E. impede o cumprimento da programação pré-estabelecida.	1	2	3	4
<b>43.</b> O convívio com as outras crianças constitui um desafio e estímulo ao desenvolvimento dos alunos com N.E.E.	1	2	3	4
<b>44.</b> O comportamento dos alunos com N.E.E. pode constituir um exemplo negativo para os outros alunos.	1	2	3	4
<b>45.</b> Os pais de alunos com N.E.E. são elementos particularmente activos no processo educativo do seu filho.	1	2	3	4
<b>46.</b> Em adultos, as crianças do ensino regular que frequentaram classes em que estavam crianças com N.E.E., aceitam melhor os indivíduos “diferentes”.	1	2	3	4
<b>47.</b> As equipas multidisciplinares são indispensáveis à integração/inclusão dos alunos com N.E.E.	1	2	3	4
<b>48.</b> A inclusão de alunos com N.E.E. requer alterações significativas nos procedimentos das turmas do ensino regular.	1	2	3	4
<b>49.</b> A inclusão de crianças com N.E.E. no ensino regular provoca insegurança no educador/professor.	1	2	3	4
<b>50.</b> As crianças do ensino regular aceitam, sem restrições, os seus colegas com N.E.E.	1	2	3	4

Obrigada pela sua colaboração.

## Anexo III



## Questionário

Maria de Lurdes C. M. Belo

Instituto Superior de Educação e Ciências

Mestrado Necessidades Educativas Especiais Domínio da Cognição e

Motricidade

Instrumento de pesquisa para dissertação de mestrado em NEE, domínio cognitivo e motor

Ano lectivo 2009/2010

Lisboa, 30 de Janeiro de 2010

Caro colega

Eu, Maria de Lurdes Belo, frequento o Mestrado em Necessidades Educativas Especiais, no Instituto Superior de Educação e Ciência (ISEC).

Para a recolha dos dados necessários ao trabalho de investigação, é necessário ter a opinião dos professores, por isso peço que preencham o questionário em anexo. O preenchimento do questionário é individual, sendo depois sujeito a tratamento estatístico.

O nosso projecto de investigação pretende analisar as atitudes dos educadores de infância/professores do 1º, 2º e 3º CEB, sobre Educação Inclusiva. Em última análise, pretendemos contribuir para melhorar os padrões de qualidade, das práticas Inclusivas. Após perceber o que sentem os professores sobre a Educação Inclusiva

A sua participação é imprescindível, para que a Educação Especial compreenda, o que sentem, pensam e quais as dificuldades que os professores tem, no atendimento a alunos com NEE, na sala de aula.

O questionário é anónimo e a confidencialidade assegurada, todos os dados recolhidos só se destinam ao referido estudo. O preenchimento é fácil e demorará poucos minutos. Quando preencher o questionário devolva-o a quem o entregou, são professores que se disponibilizaram para colaboradores desta fase tão importante do nosso estudo, que é a recolha de dados.

Obrigada pela colaboração.

Bem-haja.

Mª Lurdes Belo



## **Nota Previa**

Para um mais fácil preenchimento do questionário, junto algumas definições dos conceitos em apreço.

## **Necessidades Educativas Especiais (NEE)**

Alunos com NEE são alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Decreto-lei nº3/2008 de 23 de Janeiro.

## **Educação Inclusiva**

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

Decreto - Lei nº3/2008 de 23 de Janeiro

## **Educação Especial**

A Educação Especial tem por objectivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Neste sentido, a educação especial visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades.

Decreto-lei nº3/2008 de 23 de Janeiro.

## **Breve caracterização de algumas Necessidades Educativas Especiais**

**Sensorial - audição** – Incapacidade para processar de forma precisa os estímulos auditivos, quer na perspectiva da recepção quer na da produção. Ou ausência total ou parcial da capacidade de ouvir. (Nielsen, 1999)

**Sensorial - visão** - Incapacidade para reconhecer e interpretar estímulos visuais, que envolvem percepção, memória, sequência e integração. Ou ausência total ou parcial da capacidade de ver. (Nielsen, 1999)

**Motor** – refere-se ao comprometimento do aparelho locomotor, que compreende o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso. As doenças ou lesões que afectam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir quadros de limitações físicas de grau e gravidade variáveis, segundo os segmentos corporais afectados e o tipo de lesão ocorrida. (OMS)

**Cognitivo - Mental** - caracteriza -se por registar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade (Associação Americana de Deficiência Mental – AAMD).

**Comunicação, Linguagem e Fala** – É uma desordem da linguagem, ou seja um distúrbio no desenvolvimento da compreensão e do uso da fala, da escrita ou de outro sistema simbólico. Esta desordem pode envolver a própria forma da linguagem (sistema fonológico, morfológico e sintáctico), o conteúdo desta (sistema semântico) ou mesmo o funcionamento da linguagem na comunicação (sistema pragmático). American Speech-Language-Hearng Association (1982)

**Emocional, Personalidade** - Quando uma ou mais das características seguintes se manifesta, durante um longo período de tempo, e de tal forma que afecta adversamente o desempenho escolar: Incapacidade inexplicável para a aprendizagem, facto que não é causado por factores de ordem intelectual, sensorial ou de saúde; incapacidade para criar ou manter relações interpessoais satisfatórias com os seus pares e com os professores, sensação geral e persistente de infelicidade ou de depressão, ou tendência para apresentar sintomas físicos ou medos associados a problemas pessoais ou escolares. (Nielsen, 1999)

## Questionário I

Coloque uma cruz, no quadrado que corresponde, à sua situação.

1. Género?      Feminino ☐      Masculino ☐

2. Qual o seu grupo etário?

Menos de 30 anos ☐      Entre 30 e 45 anos ☐      Mais de 45 anos ☐

2. Qual o nível de ensino que lecciona?

Jardim de Infância ☐      1º CEB ☐      2º CEB ☐      3º CEB ☐

Se lecciona no 2º ou 3º CEB indique o seu grupo de recrutamento. \_\_\_\_\_

3. Quanto tempo de serviço docente tem?

Menos de 5 anos ☐      Entre 6 a 12 anos ☐      Entre 13 a 25 anos ☐  
Mais de 26 anos ☐

4. Qual o grau académico que possui?

Bacharelato ☐      Licenciatura ☐      Pós – Graduação ☐  
Mestrado ☐      Doutoramento ☐

5. Qual o número de alunos da (s) sua (s) turma (s)?

Menos de 20 alunos ☐      20 Alunos ☐      Mais de 20 alunos ☐

6. Qual o número médio de alunos com NEE na (s) sua (s) turma (s)?

0 Alunos ☐      Entre 1 e 3 alunos ☐      Mais de 3 alunos ☐

7. Possui alguma formação específica (inicial ou complementar) em NEE?

Sim ☐      Não ☐

8- Situação Profissional:

Quadro Geral ☐      Quadro de Nomeação Definitiva ☐

Quadro Distrital de Vinculação ☐      Contratado ☐

9- Situação actual:

A leccionar turma? Não ☐ Sim ☐

Outra (s) função (ões)? Não ☐ Sim ☐ Qual(is) ?

---

10-Qual o grupo de alunos com NEE que considera causar maiores problemas em ambiente de ensino regular (sala de aula)?

Ordene de 1 a 7, o tipo de NEE que considera causar mais problemas na sala de aula, sendo 1 o grupo que causa maiores problemas e 7 o que causa menos.

- ☐ Sensorial -audição
- ☐ Sensorial -visão
- ☐ Motor
- ☐ Cognitivo -Mental
- ☐ Comunicação, Linguagem e Fala
- ☐ Emocional, Personalidade
- ☐ Outros

Especifique qual \_\_\_\_\_

### Escala de Atitudes Face à Inclusão (EAFI) \*<sup>4</sup>

Assinale com uma cruz, unicamente um quadrado em cada um dos itens da escala. De acordo com a sua opinião e tendo em atenção que:

5- Discordo totalmente

6- Discordo

7- Concordo

8- Concordo totalmente

1. Sendo-me dada a possibilidade de aceitar/rejeitar, eu aceitava a inclusão de uma criança com N.E.E. na minha sala.	1	2	3	4
2. Considero que não existem condições para a generalização de uma prática educativa inclusiva	1	2	3	4
3. O grau de severidade das N.E.E. condiciona o processo de inclusão.	1	2	3	4
4. A eficácia pedagógica dos educadores/professores torna-se reduzida, quando têm crianças com N.E.E. incluídas nos seus grupos.	1	2	3	4
5. A inclusão de crianças com N.E.E. promove a sua autonomia e independência social.	1	2	3	4
6. Os jardins-de-infância/escolas estão preparados para receber todas as crianças com N.E.E.	1	2	3	4
7. Perspectivo a inclusão como um desafio educativo, e estou apto (a) a enfrentá-lo.	1	2	3	4
8. As crianças com N.E.E. beneficiam da inclusão, porque estabelecem elos de relacionamento e envolvem-se em actividades sociais com os seus pares fora do jardim-de-infância/escola.	1	2	3	4
9. O trabalho cooperativo (educador/professor do ensino regular e educador/professor de apoio na sala de aula, beneficia a qualidade de ensino.	1	2	3	4
10. Os jardins de infância / escolas dispõem de todas as adaptações e/ou materiais para levar a bom termo o processo ensino/aprendizagem (ex.: adaptações na sala de aula e WC, sem barreiras arquitectónicas.	1	2	3	4
11. A inclusão dos alunos com N.E.E. é facilmente	1	2	3	4

\* <sup>4</sup> Leitão (2007)

aceite pelos pais dos outros alunos.				
<b>12.</b> A minha escola promove, sem restrições, a educação inclusiva	1	2	3	4
<b>13.</b> A comunidade (p.e. através das autarquias, apoia efectivamente a escola inclusiva.	1	2	3	4
<b>14.</b> É função do educador/professor de apoio, em conjunto com o educador/professor do regular garantir, efectivamente, a participação dos pais em cada etapa do processo educativo.	1	2	3	4
<b>15.</b> A classe/turma especial é a melhor forma de atendimento para todas as crianças com N.E.E.	1	2	3	4
<b>16.</b> A formação inicial que os educadores/professores recebem prepara-os adequadamente para o trabalho que realizam com crianças com N.E.E.	1	2	3	4
<b>17.</b> Pessoalmente sinto-me bem informado(a) sobre a legislação vigente.	1	2	3	4
<b>18.</b> A observação de modelos, nomeadamente os seus pares, é uma forma eficaz de aprendizagem dos alunos com N.E.E.	1	2	3	4
<b>19.</b> Os educadores/professores do ensino regular são capazes de sinalizar correctamente os alunos com N.E.E.	1	2	3	4
<b>20.</b> Acredito que a inclusão é benéfica para os alunos sem N.E.E., permitindo-lhes desenvolver e consolidar valores de solidariedade social.	1	2	3	4
<b>21.</b> A inclusão é um direito inquestionável, independentemente dos resultados alcançados pelas crianças com N.E.E.	1	2	3	4
<b>22.</b> Nos jardins-de-infância/escolas dá-se mais ênfase às dificuldades e limitações das crianças com N.E.E. do que às suas capacidades.	1	2	3	4
<b>23.</b> A atenção suplementar requerida pelas crianças com N.E.E., implica prejuízo para as outras crianças.	1	2	3	4
<b>24.</b> Estou preparado (a) para modificar o meu curriculum e métodos de ensino, para ir ao encontro das necessidades individuais de cada criança na	1	2	3	4

minha sala.				
<b>25.</b> No jardim-de-infância/escola não existe uma tradição de trabalho em equipa, o que dificulta a educação inclusiva.	1	2	3	4
<b>26.</b> A formação contínua responde às necessidades de formação dos educadores/professores para trabalharem com crianças com N.E.E.	1	2	3	4
<b>27.</b> Alegar que a “falta de recursos” é o maior obstáculo ao trabalho com alunos com N.E.E., é uma “desculpa” frequentemente utilizada.	1	2	3	4
<b>28.</b> O tipo de apoio pedagógico e técnico (educador/ /professor de apoio, psicólogo, terapeuta, etc.) que tenho recebido, tem sido adequado.	1	2	3	4
<b>29.</b> As crianças com N.E.E. ficam mais expostas a riscos físicos quando são incluídos nos jardins-de-infância/escolas do ensino regular	1	2	3	4
<b>30.</b> O Estado investe o suficiente nos recursos necessários ao atendimento das crianças com N.E.E.	1	2	3	4
<b>31.</b> Os educadores/professores têm uma atitude positiva para com a inclusão.	1	2	3	4
<b>32.</b> A educação inclusiva é benéfica para todos os intervenientes	1	2	3	4
<b>33.</b> Sinto-me apoiado (a), em relação aos alunos com N.E.E. pelo órgãos de gestão da minha escola, nomeadamente pelo(a) director(a).	1	2	3	4
<b>34.</b> As crianças com N.E.E. integram-se melhor na sociedade quando são incluídas nas classes regulares.	1	2	3	4
<b>35.</b> O acréscimo de trabalho que advém da inclusão de alunos com N.E.E., constitui um forte entrave à sua aceitação.	1	2	3	4
<b>36.</b> Os pais das crianças com N.E.E. não constituem um problema adicional para o educador/professor.	1	2	3	4
<b>37.</b> Os educadores/professores de apoios educativos promovem facilmente a articulação com outros serviços (p.e. ao nível da saúde	1	2	3	4

<b>38.</b> A experiência do educador/professor de apoio educativo é um valor acrescido facilitando o trabalho com os alunos.	1	2	3	4
<b>39.</b> Considero existirem dificuldades no relacionamento interpessoal entre as crianças com N.E.E. e os seus pares.	1	2	3	4
<b>40.</b> Os jardins-de-infância/escolas apresentam barreiras arquitectónicas que não facilitam o processo de inclusão.	1	2	3	4
<b>41.</b> É função do educador/professor de apoio, em conjunto com o educador/professor do regular, sensibilizar a comunidade educativa para a inclusão.	1	2	3	4
<b>42.</b> O tempo despendido com alunos com N.E.E. impede o cumprimento da programação pré-estabelecida.	1	2	3	4
<b>43.</b> O convívio com as outras crianças constitui um desafio e estímulo ao desenvolvimento dos alunos com N.E.E.	1	2	3	4
<b>44.</b> O comportamento dos alunos com N.E.E. pode constituir um exemplo negativo para os outros alunos.	1	2	3	4
<b>45.</b> Os pais de alunos com N.E.E. são elementos particularmente activos no processo educativo do seu filho.	1	2	3	4
<b>46.</b> Em adultos, as crianças do ensino regular que frequentaram classes em que estavam crianças com N.E.E., aceitam melhor os indivíduos “diferentes”.	1	2	3	4
<b>47.</b> As equipas multidisciplinares são indispensáveis à integração/inclusão dos alunos com N.E.E.	1	2	3	4
<b>48.</b> A inclusão de alunos com N.E.E. requer alterações significativas nos procedimentos das turmas do ensino regular.	1	2	3	4
<b>49.</b> A inclusão de crianças com N.E.E. no ensino regular provoca insegurança no educador/professor.	1	2	3	4
<b>50.</b> As crianças do ensino regular aceitam, sem restrições, os seus colegas com N.E.E.	1	2	3	4

Obrigada pela sua colaboração



#### Anexo IV

##### Caracterização dos Agrupamentos de Escolas onde leccionam os docentes respondentes ao instrumento de avaliação

Apresentamos apenas a caracterização dos três agrupamentos de escolas com sede na cidade de Torres Vedras, pois só a docentes que leccionam nestes agrupamentos foram distribuídos instrumentos de pesquisa.

O Agrupamento de Escolas de São Gonçalo engloba uma das escolas de 1º CEB da cidade, os Jardins de Infância e escolas do 1º CEB de três freguesias rurais e uma escola de 2º e 3ºCEB, na cidade.

A sede do Agrupamento fica situada numa zona habitacional nova, da cidade. Tem 1838 alunos, destes 81 tem NEE, e 156 docentes, dos quais nove são de EE, no total tem 8 docentes contratados, sendo os restantes do quadro de agrupamento. Existem ainda 68 assistentes operacionais.

A educação inclusiva é um dos objectivos gerais do agrupamento formulado no seu Projecto Educativo de Escola, o insucesso escolar é de menos de 5% e o abandono menos de 1%.

A Educação Especial tem representação na estrutura do Concelho Pedagógico, por determinação prevista no Regulamento Interno.

O Agrupamento Padre Francisco Soares engloba uma das escolas de 1º ciclo e um dos Jardins de Infância da cidade, uma escola de 2º e 3ºCEB na cidade e todos os Jardins de Infância e escolas de 1º ciclo de três freguesias rurais.

O agrupamento tem 1868 alunos e 178 docentes dos quais 31 são contratados. Havendo 14,6% de docentes que leccionam há mais de 30 anos. Existem ainda 30 assistentes operacionais.

Existem 100 alunos com NEE e 17 professores de Educação Especial. O agrupamento é ainda escola de referência para alunos surdos do concelho e recebe também alunos surdos de concelhos limítrofes. Possui também uma Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.

A Educação Especial tem representação na estrutura do Concelho Pedagógico, por determinação prevista no Regulamento Interno.

O abandono escolar, o insucesso educativo e problemas com comportamentos e atitudes de alunos não são significativos nem fazem parte das preocupações da escola.

O Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias engloba para além de um JI e uma escola do 1º CEB da cidade, todos os Jardins de Infância e escolas do 1º CEB de três freguesias rurais e uma escola de 2º e 3º CEB.

O Agrupamento situado num dos limites urbanos da cidade, possui 1425 alunos, destes 31 tem NEE, 125 docentes, sendo nove deles de EE. As assistentes operacionais são 36.

Os serviços de educação especial deste agrupamento, por definição do Regulamento Interno, estão organizados em departamento, tendo conselho de docentes independente e representação no Conselho Pedagógico.

No Projecto Educativo do Agrupamento é dada alguma atenção aos problemas de comportamento dos alunos e a situações de indisciplina. De referir que é o único Agrupamento de Torres Vedras a narrar este tipo de problemáticas.

No conjunto dos três agrupamentos existem 459 docentes, 5131 alunos, dos quais 212 são alunos com NEE e 35 professores de Educação Especial.<sup>5</sup>

O Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz está situado no meio do bairro que lhe dá o nome. O abandono escolar é elevado, sobretudo no 2º e 3º CEB e 81% dos alunos beneficiam de Acção Social Escolar. Embora a taxa de insucesso escolar seja pouco significativa, existe grande discrepância entre os resultados das avaliações interna e externa (exames), concretamente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

No relatório do Projecto Educativo TEIPII do Agrupamento é feita referência ao facto do ambiente escolar quotidiano ser caracterizado por frequentes actos de indisciplina e manifestação de comportamentos que desrespeitam a individualidade de cada um, nem sempre fáceis de gerir.

O Agrupamento é constituído por um Jardim de Infância, uma Escola do 1º CEB e uma escola de 2º e 3º CEB, situadas a pouca distância entre si. No ano lectivo 2009/2010<sup>6</sup> devido à construção de um novo edifício de 1º CEB, este ciclo funcionou com dificuldades de espaço e de equipamentos, actualmente todas as escolas funcionam em edifícios de construção recente.

---

<sup>5</sup> Todos os dados referentes aos Agrupamentos de Escolas foram recolhidos nos respectivos Projectos Educativos e Regulamentos Internos, os dados referentes ao número de alunos com NEE e de professores de EE foram gentilmente cedidos pela coordenação do Centro de Área Educativa de Torres Vedras.

<sup>6</sup> Ano em que foram recolhidos os dados e a amostra.

Existem 877 alunos no Agrupamento, sendo 120 de Jardim de Infância, 315 do 1º CEB e 442 do 2º e 3º CEB.

O corpo docente é constituído por 120 docentes, sendo oito Educadores de Infância, 25 professores de 1º CEB e 87 professores de 2º e 3º CEB. De referir que 45% dos docentes são contratados. Embora 89% dos docentes em exercício no Agrupamento tenham entre 11 e 30 anos de serviço.

Existem 36 assistentes operacionais distribuídas pelos três edifícios do Agrupamento, mais ou menos equitativamente.

Há 76 alunos com NEE, número com tendência para crescer devido ao número de casos referenciados e que se encontram em avaliação pela equipa de professores de Educação Especial que é constituída por cinco docentes de EE<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Os dados referentes ao AEBPC foram cedidos pela direcção.



